EL MONITOR DE LA EDUCACIÓN COMÚN

ÓRGANO DEL CONSEJO NACIONAL DE EDUCACIÓN

Año XXVI—N.° 397—Tomo XXII BUENOS AIRES, FEBRERO 28 DE 1906 Serie 2ª—Nº 17

LAS EXPERIENCIAS SOBRE MEMORIZACIÓN

París, 1906.

Señor Director de EL MONITOR:

¿Conviene aprender de memoria? Psicólogos y pedagogos están de acuerdo para condenar el procedimiento si se lo adopta sistemáticamente. Llenar un cerebro con imágenes de palabras, leídas y repetidas automáticamente, es un método estéril y absurdo. Ver las cosas, analizar sus elementos, compararlas, es más provechoso que atiborrarse la inteligencia con nociones aprendidas de memoria, sin comprenderlas. Creemos, sin embargo, que es injusta una condenación apriorista y total de la memoria como recurso pedagógico.

Existen nociones que no pueden aprenderse de otra manera ó que se aprenden más fácilmente de memoria. El enunciado de ciertos principios generales, las definiciones, los teoremas y corolarios, los versos, y, de manera general, todas las enumeraciones y coordinaciones: cronologías, nombres de meses y días, nomenclaturas, declinaciones filológicas, series científicas, etc. En esos casos, entender lo que se aprende es menos importante que recordar con orden los nombres aprendidos. La utilidad del método mnemónico es evidente.

El niño tiene, en general, mayor memoria sensitiva que el adulto; éste posee mayor memoria intelectual. El niño puede aprender un soneto más pronto que el adulto; éste lo entiende y recuerda las ideas contenidas en él con

mayor facilidad. El problema se plantea, pues, en estos términos: ¿conviene aprovechar en el niño una aptitud cerebral que se atenúa ó desaparece en el adulto? Nos parece posible responder afirmativamente. Basta pensar en las dificultades que tiene el adulto para aprender un idioma; allí no se trata de comprender el sentido de las palabras aprendidas sino de educar la memoria de las sensaciones auditivas y la memoria de la articulación verbal; formarse un diccionario propio y recordar su pronunciación, es todo el problema. Los versos se aprenden también «de oído», y aunque su lectura sea áfona y mental; en este caso hay audición y articulación interior, nó en la laringe pero sí en el cerebro. Un niño aprende versos más fácilmente que un adulto ilustrado. Casi todos los hombres que nos ejercitamos en trabajos intelectuales sólo sabemos de memoria los versos que hemos aprendido antes de los quince ó veinte años, aunque después de esa edad hayámos frecuentado los libros de los poetas y nos hayámos esforzado por aprender sus estrofas.

En el proceso normal de la desaparición de la memoria (comenzando por los recuerdos recientes y terminando por los remotos) tenemos otra prueba interesante del mismo hecho.

La memoria que desaparece primero es la de las cosas aprendidas intelectualmente, la más duradera es la memoria fundada en las imágenes sensoriales. Cuando se apaga la inteligencia, perdemos lo que hemos aprendido por la inteligencia y nos queda lo que hemos aprendido por las sensaciones auditivas simples. El niño, antes de comprender, es un simple papagayo, aprende á articular sonidos semejantes á los que oye; el salvaje y el imbécil poseen la misma aptitud, como también algunos animales amaestrados; después, poco á poco, las imágenes de sensaciones se combinan y producen operaciones intelectuales, se aprende á pensar: el hombre se sobrepone al papagayo, si se nos permite insistir en esa frase.

En todas las formas de disolución de la personalidad (ya sean fisiológicas, como la vejez, ó patológicas, como la demencia) lo primero que se destruye es la función más delicada, de formación más reciente, tanto en la serie filo-

genética como en la evolución ontogenética. El hombre desaparece antes que el papagayo; lo aprendido por la inteligencia desaparece antes que lo aprendido por los sentidos; la imagen mental es menos resistente que la imagen sensorial.

Hay nociones que podemos aprender de memoria, sin ayuda de la comprensión; de la mismísima manera que aprendemos á caminar ó á hablar, por la simple educación de las vías sensitivas que van á los centros cerebrales y de las vías motrices que salen de ellos. Nos parece que conviene utilizar las aptitudes mnemónicas del niño para esos casos especiales. Las nociones adquiridas «de oído» serán entendidas más tarde; en cambio, si esperamos que antes llegue la aptitud de entenderlas, corremos peligro de que sea más difícil retenerlas en la memoria. En otros términos, el papagayo debe utilizarse mientras llega el hombre, pues éste sólo llega cuando comienza á debilitarse el papagayo.

Entiéndase bien que no ponemos en discusión las ventajas del método mnemónico sobre el racional; la cuestión está resuelta en favor del segundo. Sólo afirmamos que para retener algunos conocimientos, fundados en imágenes de sensaciones antes que en el raciocinio, conviene aprovechar de la aptitud mnemónica del niño, superior á la del adulto.

En suma, mientras la memoria tenga alguna aplicación pedagógica, por limitada que ella sea, deben interesarnos todos aquellos estudios que tiendan á hacernos conocer su formación y su desarrollo, así como los encaminados á establecer sus mejores condiciones de funcionamiento; de ellos sacará provecho la pedagogía científica.

El Dr. Henri Pieron, profesor agregado en la Universidad de París y Preparador del Laboratorio de Psicología Experimental de la Escuela de Altos Estudios, nos ha favorecido con sus estudios críticos sobre «las investigaciones de psicología escolar y pedagógica», que publica periódicamente en la «Revue de Psychiatrie», dirigida por mi amigo el Dr. Eduardo Toulouse, director del mismo Laboratorio.

El joven psicólogo, ya ilustre, magüer sus treinta años, dedica preferente cuidado á esos estudios y posee uno de los más vastos repertorios bibliográficos sobre la materia. La literatura argentina no le es desconocida; tiene justo aprecio por los diligentes trabajos de Victor Mercante y Rodolfo Senet, que ha leído en sus recientes libros y en los «Archivos de Psiquiatría» de Buenos Aires.

A pesar de todo el partido que se puede sacar de observaciones bien hechas, Pieron considera [1] que es necesario dirigirse á la experimentaciòn para obtener un conocimiento exacto de la mentalidad infantil; por ese camino la psicología pedagógica podrá darnos algunas reglas utilizables en la educación, transformándola fundamentalmente, reemplazando su empirismo actual por bases científicas, eficaces y estables.

Las investigaciones experimentales emprendidas sobre la memoria en el curso de estos últimos años no son muy numerosas. Ello puede atribuirse á la falta de una organización sistemática satisfactoria, que sirva de guía á los investigadores; en este sentido, es indudable que la creación de un Instituto Internacional sería muy provechosa y facilitaría singularmente el trabajo sinérgico de los psicólogos y maestros.

Mr. Larguier de Bancels [2] ha consagrado una serie de estudios á un problema de indiscutible valor práctico: la determinación del procedimiento más eficaz para aprender de memoria, obteniendo el mejor resultado con el esfuerzo mínimo y permitiendo una economía de tiempo. Ha dado el nombre de *memorización* á los diversos métodos de aprendizaje.

Hay dos maneras principales de aprender de memoria. La una consiste en repetir, hasta saberlos, pequeños parágrafos aislados, frases cortas, grupos de pocos versos; la otra, en cambio, se funda en la lectura de trozos de cierta extensión é importancia, en su repetición total.

El primer procedimiento es el que emplean, sin duda, la mayor parte de los niños, espontáneamente. ¿Es el me-

---

(1) En *Revue de Psychiatrie*, Diciembre, 1904.
(2) «Sur la memorisation».—(Bulletin de la Societé pour l'étude psychologique de l'enfant). Octobre 1901 et Janvier 1902

jor? Larguier de Bancels, resumiendo varios trabajos precedentes, escritos sobre esa misma cuestión y con los resultados de sus investigaciones personales, asegura que no lo es.

Experiencias muy serias fueron emprendidas en la Sociedad para la psicología del niño, por tres maestras, y conforme al siguiente plan: las personas que se sometían á la prueba aprendían diariamente diez versos de una tragedia de Racine (Les fréres ennemis). Algunas seguían el método fragmentario (aprender dos versos, cada vez) y otras usaban el método global (leer todo el fragmento seguido, cada vez), procediendo todas á la misma hora y en igualdad de condiciones. En el examen final, el olvido de un solo verso implicaba otra lectura total del fragmento.

Investigaciones idénticas fueron emprendidas por Mr. Binet con versos de «Athalie».

Por fin, Mr. Pécault inició un trabajo análogo, pero modificó el método total de la manera siguiente: cuando el sujeto equivocaba un verso, en vez de leer todo el fragmento se contentaba con mirar el texto en ese punto y continuaba. De esa manera se evitaba una pérdida de tiempo y un perfeccionamiento inútil de lo que ya sabía, realizado á expensas de lo que no sabía aún.

Todos los resultados concordaron en demostrar que el tiempo de estudio es, en general, un poco menos largo con el método total (6 minutos y 57 segundos en lugar de 7 y 50, en las experiencias de Mr. Pécault), pero sobre todo que se obtiene una memoria más exacta y más completa, ya sea para la repetición inmediata, ya sea para la repetición después de algún tiempo. (Una media de 29 palabras exactas conservadas, en lugar de 14, sobre un total de 80).

Para complementar esos trabajos inició sus primeras experiencias Mr. Larguier de Bancels; ellas confirmaron que el método total asegura una conservación más eficaz, extendiendo el plazo de sus experiencias hasta 15 días (1). Ese resultado concuerda con los de otros dos psicólogos, Lobsien (2) y Pentschew (3), así como con los estudios de la profesora Stephens (4).

(1) «Année psychologique. VIII, 1902.
(2) Citado por Pieron, «Revue de Psychiatrie», Mars, 1905.
(3) Idem.
(4) Idem.

Recientemente, Larguier de Bancels [1] ha tenido la buena ocurrencia de estudiar en uno de los sujetos de sus primeras experiencias lo que había podido retener después de un período de casi dos años (de Septiembre de 1901 á Agosto de 1903). En 1901 había efectuado diez pruebas, la mitad con aprendizaje fragmentario y las demás con repetición total, sobre trozos de diez versos de «Alexandre», de Racine, que no había vuelto á leer. El experimentador leía las palabras del texto olvidadas por el sujeto (método recordativo), es decir la gran mayoría; el sujeto pronunciaba las palabras que creía recordar, en su sitio correspondiente. No todas ellas eran exactas; á menudo eran reemplazadas por otras equivalentes.

El autor se ha preocupado justamente de una causa de posibles errores, la imaginación, que permite inventar palabras, especialmente cuando ellas son suscitadas por el ritmo y por la rima. La imaginación ha dado una media de 4 palabras exactas contra 10, más ó menos, para los fragmentos aprendidos de una manera fraccionada; en cambio ese número asciende á 26 contra 10 para los trozos aprendidos por el método total, cuya superioridad aparece más visiblemente. Sin embargo el número de repeticiones necesarias para «reaprender» convenientemente los trozos aprendidos antes por esos dos procedimientos distintos ha sido sensiblemente igual. De esto puede inferirse que ese método, llamado «de ahorro», es menos sensible que el anterior.

El resultado parece, á primera vista, definitivo. El procedimiento que consiste en aprender fragmento por fragmento es un sistema defectuoso para aprender de memoria. Esta conclusión sería de suyo, importante, sea cual fuere la opinión que se pueda tener acerca del valor pedagógico de la enseñanza de memoria. Por otra parte ella será, en todo tiempo, el recurso necesario para los actores.

Henri Pieron [2] hace una crítica acertada de esas experiencias, sobre todo en cuanto ellas pretenden servir de base para conclusiones definitivas.

(1) «Année psychologique», X, 1904.
(2) « Les recherches de psychologie scolaire et pedagogique » — Loc. cit., Marzo, 1905.

Pueden intervenir muchos factores cuya importancia no ha sido estudiada. En primer lugar, en vez de versos, y de versos conocidos, habrían podido emplearse frases redactadas al efecto y de la manera más conveniente. Por lo menos habría sido menester un estudio comparativo de ambos métodos en la prosa y en el verso; es sabido que la una y el otro no se retienen de la misma manera, en parte porque las imágenes esenciales puestas en juego pueden no ser las mismas, y además porque el ritmo y la rima ejercen una influencia especial. Como consecuencia lógica de esa idea, habría convenido determinar si ese procedimiento vale para todos los tipos á predominio verbo-auditivo, verbo-visual ó verbo-motor. Esta observación de Pieron nos parece de importancia fundamentalísima; el contrasentido más grande de la psicología pedagógica consiste en pretender formular leyes únicas y generales sobre fenómenos que se desenvuelven diversamente en los individuos; cada tipo mental tiene modalidades propias y sus procesos psíquicos se desenvuelven de una manera especial. Es necesario buscar las leyes de cada grupo y no leyes aplicables á todos.

Pero, advierte Pieron, la influencia más sensible sobre todas esas experiencias debe ser la ejercida por el elemento intelectual.

Ese elemento intelectual tiene un doble aspecto, subjetivo y objetivo. Puede consistir en la unidad de sentido, en el encadenamiento de las ideas del fragmento que se debe aprender; ó bien en la facultad de comprensión del sujeto que aprende, en su aptitud para percibir y seguir el encadenamiento de las ideas. Habría convenido dar indicaciones más precisas sobre los sujetos que intervinieron en la experiencia, sus aptitudes intelectuales y su edad, pues según la edad esas aptitudes varían notablemente. Además habría sido necesario acentuar las variaciones en favor del método total, eligiendo fragmentos de unidad intelectual muy diferente, juxtaponiendo versos aislados sin sentido alguno, construyendo frases desprovistas de sentido. ¿En esas condiciones serían iguales los resultados? Es posible que prescindiendo del factor intelectual llegáramos á saber cuál de los dos métodos es más ventajoso para la

memoria puramente sensorial, como la del papagayo, admirable ejemplo experimental del recitado mecánico sin intervención alguna de la comprensión.

Otra crítica, de un valor más general todavía, debe limitar el alcance de las conclusiones. Larguier de Bancels cree poder inferir que, en sí mismo, el método total es superior al método fragmentario. Pero conviene recordar que el método fragmentario ha consistido en aprender versos de 2 en 2, y el método total de 10 en 10. Sus conclusiones deberán limitarse á esa relación entre 2 y 10. ¿Existe una extensión óptima y una extensión pésima? ¿El método fragmentario será considerado tal desde tantas hasta cuantas palabras, como valor absoluto ó como valor relativo? ¿Si es necesario aprender 100 versos, el método que consiste en aprender de 10 en 10, será fragmentario respecto de la repetición de los 100 versos por entero? Evidentemente no estamos en presencia de exactitudes recomendables.

Píeron plantea otras cuestiones. Dado un número cualquiera de versos ¿cuál es el valor de las agrupaciones para que la adquisición y la conservación sean mejores, tomando esos grupos como unidad de repetición? En cambio ¿cuál es el valor de los grupos menos convenientes? Es posible que el exceso sea tan perjudicial como la insuficiencia. Por otra parte, si se fijara en 10 el número más conveniente para aprender versos de memoria, esa cifra debería variar en los diversos sujetos; sin contar con que esa medida se subordinará también á la lógica especial del texto y á sus relaciones con la intelectualidad de cada individuo, más ó menos propicias á su comprensión. He ahí numerosas cuestiones que convendría aclarar antes de establecer resultados definitivos sobre la memorización, para comparar los méritos de los dos métodos, el grado de superioridad del que resulte preferible. Es un defecto demasiado general el de sentar conclusiones muy generales sobre investigaciones incompletas y discutibles; por eso la discusión crítica es un elemento indispensable para el progreso de la ciencia. El que no ha participado á ciertas experiencias puede examinarlas desde fuera y con mayor amplitud de juicio que los experimentadores mismos.

Las conclusiones de esta reseña crítica son poco alentadoras para los amigos del trabajo fácil é improvisado. Mientras no se experimente en condiciones severísimas, que excluyan la posibilidad de errores ó de generalizaciones apresuradas, poco puede esperarse de este género de estudios. Verdad es que, no obstante sus errores parciales, todos concurren á la obra de investigación seria y definitiva; pero habría ventajas en criticar previamente las condiciones de la experimentación misma.

En todo trabajo sobre la memoria convendría tener presente que el problema se plantea bajo dos fases. Por una parte deben determinarse las condiciones de memorización comunes á todos los individuos, si las hay; por otra las condiciones propias á los diversos grupos de individuos, teniendo en cuenta sus diferencias de tipo mental. En ambos casos deben separarse ó medirse la influencia de la memoria puramente sensorial y de la memoria intelectual, la correspondiente á sensaciones y la correspondiente á ideas.

Son problemas distintos. Confundirlos equivale á invalidar los resultados.

José Ingegnieros.

ESTABLECIMIENTOS ESCOLARES

PARA NIÑOS RETARDADOS

ESTUDIO DEL CUERPO MÉDICO ESCOLAR DE LA CAPITAL

El 14 de Julio del corriente año el H. Consejo Nacional de Educación dirigió una nota al Cuerpo Médico Escolar pidiendo á esta corporación que formulara un proyecto de creación de un establecimiento para niños anormales y de otro ú otros análogos según lo que requiera la salud de los niños amenazados por su presencia en la escuela.

El Cuerpo Médico Escolar entiende que el primer establecimiento será destinado á los niños retardados intelectualmente y el segundo ó los segundos á los niños físicamente débiles, ya sea por su constitución, por *surmenage* escolar ó á consecuencia de enfermedades anteriores.

Si al hablar de niños anormales nos concretamos únicamente á los retardados, es porque existen en nuestro país escuelas especiales para los sordo-mudos y ciegos, que son también anormales y porque los imbéciles y los idiotas deben ser internados en un hospicio, donde, al mismo tiempo que se les asiste convenientemente, se les educa.

Los retardados intelectuales deben subdividirse á su vez en dos grandes grupos de acuerdo con la clasificación de Binet: retardados pedagógicos y retardados médicos, estando comprendidos entre los primeros aquellos niños que sin dejar de poseer una inteligencia normal y á veces superior, son, por haber recibido una educación defectuosa ó por falta de dirección oportuna, inquietos, rebeldes y perturban el regular funcionamiento de las clases.

Este grupo de niños merece una educación especial por parte de las autoridades, pues es de allí de donde saldrán los demagogos, los anarquistas y las diversas clases de desequilibrados y de ingobernables que constituyen un peligro para el orden social.

En el segundo grupo entran aquellos niños cuyo poder intelectual es inferior al término medio normal. Son los fronterizos los que están próximos al vicio y á la locura, los vencidos de mañana y los futuros pensionistas de las cárceles y de los manicomios.

Muchos de ellos, si no todos, pueden ser salvados y convertidos en hombres útiles, gracias á una educación que al mismo tiempo que científico y humanitario es, por sus resultados, de positivo interés social. Así lo han entendido las naciones más adelantadas y no han titubeado en amparar á estos desgraciados abriendo un nuevo rumbo á su sistema educativo y realizando una obra de grandes progresiones morales. El día que la República Argentina abra las puertas de su primera escuela de retardados será un día de progreso, porque empezará á escribirse un gran capítulo de nuestra historia escolar, cuya primera página aun está en blanco.

Para algunos, como los doctores Fhiliphe y Bonsour los retardados pedagógicos no son sino niños ignorantes por frecuentación irregular á las clases, cambios frecuentes de escuela, etc. son simples ignorantes dotados de inteligencia normal.

Repecto á los niños débiles, que deben ser enviados á los establecimientos preventivos de higiene infantil puede decirse que ellos constituyen la gran familia de los predispuestos á la tuberculosis ó tuberculizables, pues ésta enfermedad, cuya profilaxia debe ocupar en primer término al higienista y sobre todo al higienista escolar, es el desenlace fatal hacia el que conducen todos los factores de debilidad física y en el que van á desembocar las fatigas y el gasto excesivo y no compensado del organismo. Así como la escuela de retardados hace las profilaxis de la miseria intelectual, los establecimientos preventivos de higiene infantil hacen la profilaxis de la miseria física. La primera quita víctimas al vicio y á la delincuencia, los segundos sal-

van á millares de organismos de una muerte prematura.

Hay pues en la nota que se contesta dos cuestiones diversas y de una importancia que es necesario considerar aisladamente.

I

La cuestión de la educación de los retardados no toma de sorpresa al Cuerpo Médico Escolar. Ya en su informe anual correspondiente al año 1901. (Véase la memoria del Consejo Nacional de Educación en 1902) decía:

«Leyendo últimamente el *Repertoire des prescriptiones O'higienie scolaire en rizones en suivre au commencement de 1902*», hemos podido notar con satisfacción que no existe en ellas una sola disposición que no esté escrita en nuestro reglamento, y esta lectura sólo nos ha hecho sentir, nuevamente, la necesidad de llenar una laguna que existe en nuestro régimen escolar y que desde hace tiempo venimos observando.

Nos referimos á las clases especiales para niños retardados.

«El Consejo Médico Escolar se ha visto repetidas veces en el caso de tener que intervenir en el examen de niños que, por sus condiciones intelectuales, no se hallaban en condiciones de seguir recibiendo instrucción en las escuelas comunes, á la par de sus compañeros normalmente desarrollados.

«Posteriormente, con motivo del examen individual de los alumnos, se ha podido comprobar que esta categoría de escolares es bastante numerosa y que constituye un elemento de perturbación para la buena marcha de las clases á que pertenecen.

«Estos niños de inteligencia retardada en su desarrollo, anormales por cualquier otra causa ó simplemente turbulentos, y que deben ser sometidos á una vigilancia especial, son susceptibles de alcanzar un grado bastante avanzado de instrucción y de educarse, llegando, muchos de ellos, á colocarse á igual altura con los niños normales, siempre que se les separe á tiempo.

«A esto responde la idea de crear clases especiales en algunas de las escuelas públicas de la capital, distribuyéndolas á manera de facilitar el acceso á los niños que se hallan esparcidos en distintos barrios del municipio.

«Creemos que ha llegado el momento de que la instrucción primaria, que tan alto nivel ha alcanzado entre nosotros, incorpore á su sistema este procedimiento puesto en práctica ya en las naciones más adelantadas y que tiende á retribuir en un todo ó en parte, el capital intelectual que, de otro modo, se pierde con seguridad casi por completo.

«La admisión de alumnos en estas clases especiales, se haría á pedido de los padres ó de los directores de escuela, previo reconocimiento del niño por un miembro de la Inspección Técnica y otro del Consejo Médico Escolar.

«Si esta idea mereciera la aceptación de la autoridad superior, sería llegado el caso de reglamentarla, á fin de hacer más fácil su aplicación práctica».

En nuestro último informe de 29 de Noviembre de 1904 que motivó la nota que se contesta, volvimos á insistir sobre esta misma cuestión en la forma siguiente:

«Respecto á los casos de retardo intelectual, nuestra estadística nos da de 57 niños entre retardados, degenerados ó afectados de un padecimiento nervioso bien definido. Si generalizamos este dato á la totalidad de alumnos inscriptos en las escuelas primarias, tendríamos un total de 596 niños anormales y retardados, entre los cuales figuran muchos con el calificativo de «incorregibles», «mala cabeza», y que, en realidad, no son sino neurópatas, con vicios más ó menos desarrollados. Todos ellos reciben instrucción conjuntamente con sus compañeros, mejor dotados por la naturaleza, que forzosamente tienen que aventajarlos. Estos niños, rechazados de clase en clase, acabarán por hacer perder toda esperanza de corrección ó de atenuación, al menos, de sus defectos atávicos ó adquiridos, aumentando así el número de seres inútiles y perjudiciales.

«No es posible, pues, que las cosas continúen como se hallan y se hace indispensable la creación de clases es-

peciales donde puedan educarse esta categoría de niños y recibir instrucción.

«En muchos de ellos sería posible, como lo hace notar Borcar, restablecer su fisiología normal con el empleo de medios adecuados para calmar á los impulsivos, excitar á los apáticos, tonificar á los asténicos, etc.».

Habiendo llegado ya el momento en que el Cuerpo Médico Escolar debe establecer las bases para la creación de escuelas para retardados, cree que, antes de entrar directamente en materia, conviene hacer algunas reflexiones previas.

El idear *á priori*, la construcción de un mecanismo complicado y completo, teniendo teóricamente en cuenta todos los casos que pueden presentarse en nuestro medio y el llevar inmediatamente la idea al terreno de la práctica, tiene serios inconvenientes, siendo el más grave el de tener que deshacer después todo lo hecho y el de llegar más tarde al fin propuesto, por haber querido llegar demasiado pronto.

Esta consideración nos ha conducido á no aconsejar directamente el trasplante de los sistemas europeos y el creer que es mejor empezar con tanteos modestos, para lograr en un porvenir cercano tener su sistema propio de educación de retardados, que responda amplia y eficazmente á las condiciones especiales y á la modalidad propia de nuestra población.

En Europa mismo, el sistema de educación de niños retardados varía de una nación á otra. Así Inglaterra dispone de pequeñas escuelas aisladas, donde instruye á sus niños débiles de inteligencia, dándoles una educación esencialmente utilitaria, es decir, poniéndolos en condiciones de ganarse la vida ejerciendo un oficio, y dándoles una colocación conveniente al despedirlos de la escuela. En la mayor parte de las ciudades de Suiza, existen clases especiales dentro de las escuelas ordinarias, para la educación de esta clase de niños y la enseñanza, contrariamente á lo que se hace en Inglaterra, es ante todo intelectual, es decir, persigue el mismo fin que persiguen las escuelas comunes, tratando de dar al niño la serie de conocimientos que

le serán necesarios para desenvolverse más tarde en la vida práctica.

Alemania tiene un sistema más complicado. Las escuelas de la ciudad de Mannheim están divididas en tres secciones; la primera está destinada á la instrucción de los niños normales, la segunda á la de los niños atrasados por cualquier motivo y la tercera á la de los niños anormales. Gracias á una reglamentación muy complicada, en la que sería largo entrar aquí, los niños van pasando de una sección á otra, según las pruebas de su aprovechamiento que dan al finalizar el año, resultando muchas veces que algunos alumnos que han tenido que ser remitidos de la primera sección á la segunda, vuelven otra vez á la primera, pues se ha conseguido corregir sus condiciones de carácter, y concluyen regularmente sus estudios preparatorios. En Francia no existen aún esas escuelas especiales, oficiales para la educación de esta clase de niños retardados, pero la cuestión está actualmente explicada por una comisión nombrada por el gobierno, á raíz de un informe de Mr. Marcel Charlot, inspector general de instrucción primaria.

Aquí debemos crearlo todo, no solamente el establecimiento sino el personal docente, siendo este último un problema seguramente más difícil que el primero, pues, si el maestro es el todo en las escuelas regulares lo es con mayor razón en las escuelas de retardados. En ellas el educador debe ser un psicólogo formado en la práctica, en la lucha diaria con el espíritu obtuso, inquieto y enfermo de los pequeños desgraciados á quienes debe desviar del porvenir sombrío hacia el que los arrastra su organización defectuosa.

Nos inclinamos á pensar que por el momento bastará con la creación de clases especiales para alumnos retardados y que el establecimiento al que tendremos que llegar probablemente más tarde, con la separación de los retardados pedagógicos y retardados médicos y con un personal competente, surgirá naturalmente de las modificaciones constantes que la práctica de esta forma de educación, nueva entre nosotros, nos vaya obligando á introducir en el régimen primitivo.

Tenemos, por lo pronto, un punto de partida. Sabemos, por nuestras estadísticas, que existe un número bastante grande de retardados en nuestras escuelas primarias y que esa clase de niños necesita una educación especial. Pero este dato es el resultado de una generalización de datos parciales, puesto que no nos ha sido posible examinar al total de nuestros escolares. Es necesario entonces conocer, ante todo, cuáles son esos niños retardados para separarlos de los normales. Es ésta una tarea delicada y en la que debe procederse con mucho tino para evitar dificultades y protestas que puedan retardar la solución del importante problema en que nos hallamos empeñados.

Hay, entonces, un primer punto á resolver: ¿Cómo se hace la selección de los retardados?

Para apreciar en su justo valor las condiciones intelectuales de un niño se necesita el concurso de un médico y de un pedagogo, para que examinándolo cada uno desde el punto de vista de su especialidad se tenga el más completo resultado del examen. Esta comisión examinadora podría estar compuesta por un miembro del Cuerpo Médico Escolar, un Inspector técnico y un director de escuela, designados oportunamente por el Consejo Nacional de Educación.

Los médicos inspectores, en sus visitas escolares ó por llamado especial de los directores de escuela, harían un primer reconocimiento de los niños considerados anormales. Según el resultado de este primer examen, el niño pasaría ó no á la comisión permanente, donde se levantaría un estado actual prolijo, antes de ser enviado á las clases especiales, siempre que la comisión, que serviría de control al médico inspector, no creyera conveniente la reposición del escolar en las clases comunes.

No todos los padres se resignan á admitir que sus hijos sean retardados. El cariño y cierta dosis de orgullo de familia, que lleva muchas veces á los padres á considerar prodigios á niños de inteligencia tardía, debilidad que ha sido muy explotada por los escritores de buen humor, darían margen á protestas, sobre todo en los primeros tiempos, en que la innovación encontraría un poderoso

adversario en el misionismo tradicional del público. Se impone, pues, un tribunal de apelación para los padres de familia, que podría estar compuesto por un vocal del Consejo Nacional de Educación (presidente), el Director del Cuerpo Médico Escolar y el Inspector Técnico General, (Vocales).

Con esto queda resuelto el primer punto: la selección de niños retardados.

Hemos dicho anteriormente que preferimos, á lo menos por el momento, las clases especiales á las escuelas para la educación de niños retardados. Además de las razones ya dadas es necesario tener en cuenta que el sistema que aconsejamos facilita el acceso de los niños, pues no sería conveniente en una ciudad tan extensa como la nuestra, crear un solo establecimiento al que deberán concurrir todos los niños anormales del municipio, algunos de los cuales viven en los barrios más apartados. Tratándose de externados, como en el caso presente, los inconvenientes diarios que ello traería aparejado son demasiado visibles para que nos detengamos en enumerarlos.

Con las clases especiales se hace posible una mejor distribución, pudiéndose empezar por destinar dos ó más clases por distrito para la educación de los retardados. En ellas serán admitidos separadamente los retardados pedagógicos y los retardados médicos. Bastará por el momento el número de clases indicado, número que tendría que ser mayor cada año con la división de grados. Siempre habrá tiempo para crear escuelas especiales, si ello se juzga conveniente más tarde, á medida que en cada sección ó distrito se vaya haciendo sentir la necesidad.

Pero no hay que olvidar que las familias aceptarán con mayor facilidad que sus niños se eduquen en secciones especiales y no en establecimientos que dejarán una marca indeleble en todos los educandos que alojen.

Estas clases especiales no disminuirán la capacidad de las escuelas comunes, desde el momento en que los niños retardados serán reclutados entre los niños de estas mismas escuelas y al pasar de una clase á otra no harán más que cambiar de sitio moviéndose siempre dentro de la escuela.

Al aconsejar las clases especiales hemos dejado resuelto, pues, el segundo punto de la cuestión.

El tercer punto sería el siguiente: ¿Cómo deben ser estas clases?

Respecto á la forma de los salones y á sus condiciones higiénicas, no es necesario hacer ninguna indicación especial. Las clases, desde este punto de vista, deben ser exactamente iguales á las clases de las escuelas comunes, y aquí hay que observar también, escrupulosamente, las reglas de orden pedagógico é higiénico. Las clases para retardados deben contener, á lo sumo, veinte niños, pues los anormales necesitan una vigilancia constante y especial, que se hace imposible en las clases muy numerosas.

Llegamos á un punto de suma importancia y que hemos señalado ya: es el que se refiere al personal docente de las clases de retardados. La falta absoluta de práctica en esta materia, hará difícil conseguir en el primer momento maestros competentes en número necesario. El Cuerpo Médico Escolar se permite indicar al Consejo Nacional de Educación la conveniencia de hacer venir del extranjero algunas personas preparadas y prácticas en esta clase especial de enseñanza para que forme el primer núcleo de maestros nacionales que han de estar más tarde al frente de las escuelas de retardados.

Se comprende que en la educación y dirección de esta clase de alumnos, el médico tiene una misión importante que llenar.

Otro punto á resolver sería el relativo á horarios y programas. Es ésta una cuestión que hay que estudiar muy detenidamente y que debe ser sometida á una comisión especial compuesta por médicos y pedagogos.

Nuestra opinión es que la enseñanza de los retardados debe ser mixta, es decir: ni exclusivamente utilitaria ni exclusivamente intelectual, y que al suministrar á los niños de *cabeza débil* los conocimientos fundamentales necesarios, se debe estudiar sus aptitudes é inclinaciones, para darles un oficio de acuerdo con sus naturales tendencias.

Réstanos por último indicar la conveniencia de la

creación de una inspección especial para las clases de retardados, á semejanza de la que existe para ejercicios físicos, para que la enseñanza de la práctica no se pierda y para que lleguemos más pronto á la creación del establecimiento modelo, que por ahora sería prematuro, y al sistema definitivo de educación de niños retardados en la República Argentina.

Las indicaciones prácticas de esta primera parte pueden entonces ser resumidas en las siguientes

CONCLUSIONES

1.ª El número de niños retardados de la capital es bastante considerable para que se haga necesario darles una educación especial.

2.ª Debe nombrarse una comisión permanente compuesta por un médico inspector, un inspector técnico y un director de escuela, la que tendrá á su cargo la selección de los niños retardados y servirá de control al médico inspector de distrito.

3.ª Los padres de familia podrán apelar de las resoluciones de la comisión anterior ante un tribunal compuesto por un vocal del Consejo Nacional de Educación (presidente), el director del Cuerpo Médico Escolar y el Inspector Técnico General, que fallarán en última instancia.

4.ª Los niños anormales serán educados en clases especiales que funcionarán en dos escuelas de cada distrito escolar, en ellos recibirán instrucción los retardados pedagógicos y los retardados médicos.

5.ª Las condiciones higiénicas de los salones de clase destinados á los niños retardados deben ser análogos á los salones de las escuelas comunes. No serán admitidos más de veinte alumnos por clase.

6.ª El personal docente para estas clases especiales será elegido entre los maestros más preparados en la materia. Haciéndose venir del extranjero maestros especiales, si ello fuera necesario.

7.ª El estudio de los horarios y programas estará á

cargo de una comisión *ad hoc* formada por médicos y pedagogos.

8.ª La instrucción de los anormales debe ser mixta, ni exclusivamente utilitaria, ni exclusivamente intelectual.

9.ª Debe crearse una inspección especial para los escolares retardados.

La enseñanza de la música en la escuela primaria [1]

El método Galin-París-Chevé en la escuela primaria

(Véase el núm. 392 de EL MONITOR, de Septiembre 1905)

En otras ocasiones hemos tratado de llamar la atención sobre el empleo del método Galin-París-Chevé en la escuela primaria. Este método, recordémoslo, está no solamente autorizado por el decreto ministerial del 23 de Julio de 1883, sino también recomendado oficialmente desde hace más de 15 años. En vano se desea saber por qué razón no figura todavía en ningún programa de examen. ¿Cómo los maestros gozarían de la libertad de aplicarlo, puesto que, salvo raras excepciones, casi no han oído hablar de él, ni aun en la escuela normal? Además quién podría explicarlo á los alumnos-maestros puesto que, sin conocerlo, se obtiene el certificado de aptitud á la enseñanza del canto en las escuelas normales?

En espera que estos vacíos á lo menos perjudiciales desaparezcan, nos esforzaremos en presentar el galinismo á nuestros lectores, juzgándonos felices si podemos provocar un juicioso examen de la cuestión.

(1) Del *Manuel Général de l'Instruction primaire.*

EXPOSICIÓN DEL MÉTODO

La exposición del método galinista comprende dos partes:

1ª El estudio de lo que lo constituye esencialmente, á saber:

a) El principio de la *modalidad*, con su traducción escrita;
b) El análisis de las *duraciones*, con su figuración propia.

2ª El examen de importantes procedimientos pedagógicos que, por su origen, por su rigurosa conformidad con los principios, se enlazan estrictamenre al «método cifrado».

Abordamos la primera parte; la segunda será tratada en el curso del próximo año escolar, con todas las indicaciones prácticas susceptibles de interesar á cualquiera encargado de enseñar los elementos de la música.

Hemos tratado de dar á la cuestión una forma atrayente, agrupando en diez cantos escolares las nociones indispensables.

Inspirándonos en el espíritu liberal que anima el decreto del 23 de julio de 1883, hacemos figurar esos cantos bajo las dos anotaciones. El paralelo que se establece permitirá distinguir mejor las diferencias, apreciar mejor la inmensa simplificación que presenta el galinismo. El examen crítico de cada trozo puede convertirse en una verdadera lección de cosas, más sugestiva, más provechosa que muchas páginas de explicaciones.

Cada hoja contiene un canto y una exposición.

El canto está en relación con la exposición que sigue, á fin de servirle de ejemplo ó de aplicación. En la elección de las palabras, hemos evitado la vulgaridad, juzgando que un canto escolar debe, ante todo, dar lugar á un ejercicio de lectura explicada, lo que exige un texto bien pensado, bien compuesto. La música, tomada de los maestros, viene en seguida para expresar en una lengua dulce, alegre ó

vibrante, pero siempre penetrante, lo que hay de bueno, de fuerte, de moral en la obra del poeta.

Se advertirá, por otra parte, que los trozos son poco extensos y forman un todo en dos ó tres estrofas. Todos saben que la repetición de un gran número de coplas en un mismo aire se hace pronto un trabajo monótono y de consiguiente fastidioso para los niños, á quienes tanto gusta cambiar.

Las exposiciones son cortas. Las tres primeras dan á conocer la *notación* cifrada que, muy equivocadamente, constituye para mucha gente la diferencia capital entre el galinismo y el sistema tradicional. Con un poco de atención, cada uno podrá darse cuenta que esta diferencia, aunque la más aparente, no es la más profunda. Se ha discutido mucho sobre la legibilidad comparada de las dos escrituras. En cambio, no hay más que inclinarse ante la superioridad de la notación cifrada, tanto del punto de vista de la sencillez como de la precisión, con ella

CADA IDEA TIENE SU SIGNO PROPIO;

CADA SIGNO NO REPRESENTA MÁS QUE UNA IDEA, siempre la misma.

Esta observación tiene su importancia cuando se trata de enseñanza elemental.

Las tres exposiciones siguientes establecen el carácter fundamental del galinismo. Bajo los títulos de dos modos, dos lenguas—principio esencial, modalidad y tonalidad—hemos explicado lo más brevemente posible la reforma propuesta antiguamente por J. J. Rousseau, profundizada luego y madurada por otro genio, víctima de un olvido momentáneo, Pedro Galin. «Es ahí precisamente donde está el secreto del éxito de todos los métodos *modales*, empleados en tantos países: método *Tonic* SOL-FA en Inglaterra, *Weber* en Suiza, y sobre todo en Francia, en Bélgica, en Alemania, en los Estados Unidos, en Rusia, etcétera, el método *Galin*, de origen francés y universitario. . . » (A. Dupaigne).

Con los números 7, 8 y 9, mostramos otra simplificación, introducida también por Galin, en la división de los tiempos. Satisfechos quedaríamos si pudiéramos despertar el interés de estudiar á fondo «el conjunto de esas reglas

y de esas agrupaciones de signos, que constituye lo que Galin ha llamado el cronomerista, uno de los más hermosos y más poderosos procedimientos que hayan sido jamás imaginados. . . »

La contracción galinista, procedimiento muy original de modulación, es objeto de la última exposición.

Por medio de un paralelo constante entre las dos notaciones, hemos procurado deducir la evidencia de este hecho:

El «método cifrado» es tan sencillo, tan racional, tan accesible á la masa cuanto complejo es el sistema antiguo, muy á menudo ilógico, fastidioso siempre para la mayoría de los niños, que sólo pueden dedicar poco tiempo á la música. De donde salta esta consecuencia: es ir de lo simple á lo compuesto, empezar el estudio de la música por el «método cifrado» para llegar á la notación en pentágrama.

El señor Mauricio Bouchor, cuya opinión en materia de canto escolar ó popular tiene una autoridad reconocida, escribía recientemente: « Los niños que han aprendido » el «método cifrado» llegan á solfear en el pentágrama » más pronto que aquellos á quienes únicamente se ha en- » señado á leer en el pentágrama. Así *cae por sí sola la* » *única objeción* que pudiera parecer valedera contra » el «método cifrado». Se ha dicho que era *un callejón sin* » *salida: es una reducción*». [1]

Que los adversarios del método modal Galin-París-Chevé estén, pues, tranquilos: el pentágrama y demás signos tradicionales de ningún modo son excluídos brutalmente de él; pero—y es éste el método principal de una enseñanza racional—son presentados en tiempo oportuno, cuando ejercicios preliminares han preparado bien á los alumnos para comprenderlos.

Por el «método cifrado» se evita esa heregía pedagógica que consiste en mantener los niños en «la lectura de las notas» durante los dos años del curso elemental, es decir, en hacer estudiar el signo antes de la adquisición de la idea. Nunca lo repetiríamos bastante, que el elemento esen-

---

(1) *Nuevas canciones* para nuestros niños, editado por Simón Siné, calle Serpente, 34.

cial de la música, es el *sonido*, y no la nota que representa. Leer ó copiar notas no es aprender la música como leer ó copiar cifras, arábigas ó romanas, no es aprender la aritmética.

La ventaja decisiva del método Galin-París-Chevé es precisamente poner al niño en presencia de la realidad: distingue los sonidos, su altura, su duración; para representar las ideas adquiridas, dispone de una notación clara y lógica, muy á su alcance. Gracias al sistema modal, ejecuta él todos los ejercicios que convienen á su registro vocal, poco extenso todavía. Desde las primeras lecciones, canta, su voz se desarrolla, se forma; adquiere, al tiempo que se instruye, el gusto por un arte encantador que aun mucho falta, por desgracia, á la educación popular: se hace músico.

Así iniciado, irá cuán lejos le permitirán su propia aptitud y sobre todo el tiempo de estudio de que podrá disponer. Familiarizado con las ideas musicales, le será fácil encontrarlas bajo los signos de la escritura tradicional. ¿No es esto todo cuanto puede pedirse á la escuela primaria?

Presentamos confiadamente estas reflexiones á los amigos de la escuela, á los espíritus abiertos al progreso, ya de acuerdo para reconocer y deplorar la insuficiencia de los resultados obtenidos con los procedimientos tradicionales.

Dos escollos deberán evitarse: la indiferencia—bajo ciertos conceptos muy justificada—de la mayoría, y la intransigencia de algunos. No hay, para nosotros, sino un medio de hacer música á nuestra población: hacer del método Galin-París-Chevé el prefacio de toda educación musical.

Resumen de la notación cifrada

Signos de entonación—En la entonación hay que expresar tres clases de sonidos:

SONIDOS DE LA ESCALA DE DO

Signos:	1	2	3	4	5	6	7
Nombres:	do	re	mi	fa	sol	la	si

SONIDOS SOSTENIDOS

Signos: 1̸ 2̸ 3̸ 4̸ 5̸ 6̸ 7̸
Nombres: dos ros mos fos jos los sos

SONIDOS BEMOLES

Signos: \1 \2 \3 \4 \5 \6 \7
Nombres: deu reu meu feu jeu leu seu

DISTINCIÓN DE LAS OCTAVAS

Sonidos graves	**Sonidos medianos**	**Sonidos agudos**
$\underset{.}{1}\ \underset{.}{2}\ \underset{.}{3}\ \underset{.}{4}\ \underset{.}{5}\ \underset{.}{6}\ \underset{.}{7}$	1 2 3 4 5 6 7	$\dot{1}\ \dot{2}\ \dot{3}\ \dot{4}\ \dot{5}\ \dot{6}\ \dot{7}$

II. SIGNOS DE MEDIDA.—En la medida, hay que expresar tres ideas principales:

1.º Un sonido *articulado*, representado por una *cifra* Ej: 5
2.º Un sonido *prolongado*, representado por un *punto* .
3.º Un silencio, representado por un *cero* o

Todo signo aislado (cifra, punto ó cero) representa un tiempo. Todo grupo de signos debajo de una raya horizontal representa también un tiempo. Las líneas divisorias se marcan como en el pentágrama.

Ej. $\| \ 1 \ . \ 0 \ \overline{23} \ | \ . \ \overline{45} \ \overline{654} \ \overline{02} \ \overline{10} \ \|$

III. EL MODO.—El modo menor es el único que se indica, á la cabeza del trozo y en todas las letras; si no hay ninguna indicación el modo es mayor.

IV. EL TONO. — La escritura es la misma para todos los tonos. El tono se escribe á la cabeza del trozo. Cuando se quiere cantar, se hace vibrar el diapasón, que da el *la*. Se sube ó se baja á la altura del tono indicado; al sonido que da se le llama *do*, si el trozo está en mayor;—*la*, si está en menor.

V. SIGNOS DE EXPRESIÓN.—Los mismos que en el pentágrama.

Textos para meditar

I

.... «El profesor podrá, en la práctica, escoger de la nota-
« ción usual ó de la notación cifrada, la que con mayor rapidez
« ponga á los alumnos en estado de cantar y de ejecutar coros.
« Sin embargo, se entiende siempre que el conocimiento de la nota-
« ción usual es obligatorio.»

Decreto ministerial del 23 de Julio de 1883.

II

.... «En consecuencia, la comisión estima que no hay razón
« de excluir este último método *(el método Galin-Paris-Chevé)* de
« las escuelas en que ha sido practicado hasta el presente, y que
« por el contrario conviene, no solamente dejar toda libertad de
« servirse de él ya sea en esas escuelas, ya en otras, sino estimu-
« lar su empleo.»

El Informante: F. Ravaisson.
Informe al ministro, 10 de Agosto de 1889.
(Revue Pédagogique, Agosto de 1890.

Breve exposición de los principios del método Galin-Paris-Chevé

I.—LOS SIGNOS DE ENTONACIÓN

En la escritura tradicional, las notas se distinguen por la posición: estos signos están colocados en las líneas ó en las interlíneas del pentágrama. El empleo de líneas suplementarias también es indispensable.

Los principiantes tienen mucha dificultad en oir las notas:
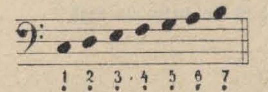
1.° Porque no hay más que cinco líneas en el pentágrama, mientras que la escala tiene siete sonidos;
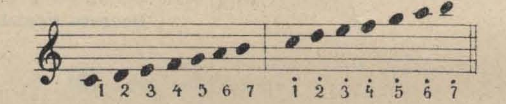
2.° Porque las posiciones respectivas de las notas representando un sonido y la octava de ese sonido, no tienen analogía *(el* do *mediano está en una línea suplementaria, el* do *agudo está en una interlínea).*

3.º Porque si se quiere representar los sonidos de la octava grave, hay que recurrir á una nueva llave;

Por el contrario, en el método Galin-Paris-Chevé, las notas son signos que difieren por la FORMA. La experiencia prueba que los alumnos aprenden la relación de las cifras y de los sonidos de la escala infinitamente más ligero que la lectura en el pentágrama.

Las llaves se suprimen; el mismo signo representa siempre la misma idea.





II.—ESCRITURA DE LA MEDIDA

El método tradicional enseña: 1.º Las siete figuras de notas, que varían según sus valores respectivos, desde la redonda hasta la cuádruple corchea.

2.º Las figuras de silencio, que corresponden á cada una de las figuras de notas;

3.º Una gran variedad de especies de medidas:

$$\left(\frac{2}{2}, \frac{3}{2}, \frac{4}{2}, \frac{2}{4}, \frac{3}{4}, \frac{4}{4}, \frac{3}{8}, \frac{6}{8}..., \text{etc.}\right)$$

Aquí también la simplificación galinista es sobremanera evidente.

Para mostrar la duración, la música tiene una unidad: el *tiempo*.

El *tiempo* puede ser la duración: 1.º *De un sonido articulado:* está siempre representado por una de las siete primeras cifras, 5;

2.º *De un sonido prolongado*: está siempre representado por un punto .

3.º *De un silencio:* siempre está indicado por un cero, 0

Ejemplos:

Medida en 2 tiempos: ‖ 1 3 | 5 . | 5 4 | 3 0 ‖

Medida en 3 tiempos: ‖ 1 2 3 | 4 5 | 1 . 0

Cuando el *tiempo* está *dividido* sus diferentes partes están reunidas bajo rayas horizontales, y forman un solo grupo.

Mitades: 12 — Cuartos: 12 34 — Octavos: 12 34 54 21

Está demás decir que el *punto* y el *cero*, signos de prolongación y de silencio, entran en la composición de esos grupos como las siete primeras cifras.

Mitades: 10 — Cuartos: 12 .3 — Octavos: 1. 23 45 03

Nada más perfecto que esta escritura que graba con una nitidez perfecta la idea en el ojo;—que no permite ninguna duda, ninguna vacilación en la lectura más rápida;—que no necesita de ninguna indicación en la clave para que se le comprenda *(E. Chevé)*.

III. — SOSTENIDOS Y BEMOLES

Con el método modal, los sostenidos y los bemoles se suprimen radicalmente como signos característicos de la tonalidad, como se verá más adelante.

No subsisten más que á título *accidental* para designar los grados intermediarios cromáticos. Cada uno de esos grados tiene su nombre, su signo propio.

Sonidos sostenidos

Se llaman: *dos ros mos fos jos los.* — Los nombres de los sostenidos terminan por el sonido *os* favorable á la emisión de un sonido ascendente.

Se escriben: — Cifras atravesadas por una raya en el sentido del acento agudo.

Sonidos bemoles

Se llaman: *deu reu meu feu jeu leu seu.* — Los nombres de los bemoles terminan por el sonido *eu* favorable á la emisión de un tono descendente.

Se escriben: — Cifras atravesadas por una raya en el sentido del acento grave.

La consonante de cada nombre de sostenido ó bemol es la del nombre del sonido inicial.

Ej. *fa; fa* ♯, *fos*
mi; mi b, meu

Excepción: En las palabras *sol* y *si* que comienzan por la misma consonante *s*, se reemplaza esta consonante por *j*, en el sol ♯ y en el sol *b*.

Observaciones: 1.° El *becuadro* no tiene razón de ser en la notación cifrada.

2.° En el método tradicional, cuando se solfea, el mismo término designa tres sonidos diferentes (sol, sol ♯ sol *b*); estos tres sonidos diferentes figuran en el mismo lugar en el pentágrama; de donde resulta *equívoco* de palabras, de signos, de sonidos.

3.° En el método cifrado, cada sonido tiene su nombre, su signo: de donde resulta *sencillez* y *claridad*.

IV.—PRINCIPIO ESENCIAL

Para todos los músicos, la escala de *do* es la escala tipo mayor.

Si se quiere cantar en otra escala, idéntica en cuanto á los intervalos, pero tomada en un grado más grave ó más agudo, hay que *trasportar*. Se presentan dos medios:

Procedimiento ordinario: Se toma por nombre de la tónica el nombre del sonido por el cual se empieza la nueva escala, como se haría en un teclado de sonidos fijos; pero hay que emplear para efectuar esta escala sostenidos ó bemoles.

do	8° grado ó tónico	*re*
si	7° grado	*do* ♯
la	6° grado	*si*
sol	5° grado ó dominante	*la*
fa	4° grado	*sol*
mi	3.er grado ó mediante	*fa* ♯
re	2° grado	*mi*
do	1.er grado ó tónico	*re*
Escala de *do*		Escala de *re*

La escala de *re* mayor, por ejemplo, no puede establecerse sin el uso de dos sostenidos llamados constitutivos: tal es el origen de la armadura.

Procedimiento simplificado: No es más sencillo transportar la escala—tipo á la altura querida, sin cambiar nada en el nombre de sus diversos grados:

El *do* designará siempre la tónica.

El *sol* designará siempre la dominante, etc.

Cada nombre no se aplicará á un sonido fijo, si no á una *función;* el conjunto de esos nombres de funciones constituirá una especie de lengua.

Cuando la tónica esté colocada en la altura indicada, se determinarán todas las entonaciones de los demás grados.

He aquí el principio esencial del método Galin-Paris-Chevé; él permite solfear en *lengua dè do* todos los aires mayores; suprime todas las

V.—DOS MODOS, DOS LENGUAS

Remontándose al origen de la escala, sabemos que había antiguamente *siete maneras* de cortar la octava por las segundas mayores y las segundas menores, según que se tomase por punto de partida cada una de las siete notas. Había entonces siete modos naturales. La música moderna no ha conservado de ellos más que dos:

El de *do*, ó modo mayor;—el de *la*, ó modo menor.

La escala de *la* es el aire-tipo del modo menor, como la escala de *do* es la del modo mayor.

También, cuando con el método ordinario se han estudiado quince lenguas (tonos ó tonalidades de *do*, *do* #, *re*, etc.,) para ejecutar la escala mayor, hay que aprender *otras quince* para la escala menor.

Con el método Galin-Paris-Chevé, la sola lengua de *la* permite ejecutar todos los aires menores, como la de *do* basta para todos los aires mayores, con la única condición de colocar la tónica en el grado querido de la escala musical: el modo es idéntico en todas las alturas y en todos los tonos.

Simplificación considerable: en menor como en mayor, *la armadura desaparece.*

«Todos saben cuán difícil es acostumbrar á los niños (lo mismo que á los adultos poco músicos) á leer la música en las diversas tonalidades mayores ó menores. El método cifrado tiene, sobre el método usual, la ventaja decisiva—como método de iniciación—de suprimir esta dificultad.»

«*Mauricio Bouchor.*»

El modo menor es el único indicado, á la cabeza del trozo y en todas las letras; si no hay indicación; el modo es mayor.

VI.—MODALIDAD Y TONALIDAD

En el método galinista, todas las diferencias relativas á la *tonalidad* desaparecen: quedan dos aires-tipos (el del modo mayor y el del modo menor), tomados en diversas alturas de la escala musical. De donde, el nombre de método *modal* dado á un sistema, que no tiene en cuenta más que la diferencia de modo, por oposición al de método *tonal* aplicada al sistema que diversifica la lengua y la escritura de cada tono.

«El sistema modal desagrada á muchos músicos; pretenden ellos que se desnaturaliza el sentido de su lengua. ¡Cuestión de vocablos! El principio de modalidad se aplica corrientemente por los mismos artistas. ¿Acaso la bocina y la trompeta de la orquesta no tocan siempre en lengua de *do*, haciéndose el transporte mecánicamente, por medio de los tubos de repuesto? ¿No se baja diariamente en los conciertos, tal ó cual trozo, á fin de permitir á un artista ejecutarlo?

«Encuentro perfectamente ridículo el horror que el método cifrado inspira á numerosos músicos. Hay en esto un rasgo del espíritu conservador, para quien todo se pierde, si se cambia á sus hábitos la menor cosa que sea.»

Mauricio Bouchor.

El sistema tonal es una consecuencia del uso de instrumentos de sonidos fijos: el pianista está obligado á ejecutar la misma escala mayor en quince lenguas diferentes!

En contrario del piano la voz humana se presta de manera natural, sin el menor esfuerzo, á todos los transportes. El empleo del sistema modal parece pues justificado cuando sólo se trata del canto, y, como quiera que sea, conviene por su absoluta sencillez á una enseñanza elemental dada á principiantes y sobre todo si son niños.

VII.—FIGURACIÓN SIMPLIFICADA DE LA DIVISIÓN TERNARIA

En música, las maneras de dividir y subdividir la unidad de tiempo se reducen á dos: división por 2 ó binaria, divisiòn por 3 ó *ternaria.*

La notación en pentágrama procede exclusivamente por 2: la redonda vale dos blancas; la blanca, dos negras, etc. Resulta de esto que la división ternaria no tiene su figuración propia, directa. De aquí, la necesidad de un nuevo sistema, aumento de complicaciones, apariciòn de *notas punteadas* y de los silencios correspondientes.

Cuando un trozo está enteramente escrito en división ternaria, el sistema de las notas punteadas es suficiente; no lo es, si el trozo está en división binaria y se quiere representar accidentalmente un tiempo en división ternaria: tal es el origen del *tresillo.*

La escritura del tresillo es sencilla, lógica, aplicable, sin excepción á toda la división ternaria, lo que condena el empleo de las notas punteadas.

El galinismo ha escogido la escritura del tresillo para aplicarlo á la notación cifrada.

Ejemplos:

Tercios: $\overline{123}$; sextos: $\overline{\overline{123}\ \overline{454}}$; novenos: $\overline{\overline{123}\ \overline{454}\ \overline{321}}$

Se sobreentiende que el *punto* y el *cero*, signos de prolongación y de silencio, entran en la composición de esos grupos como cifras ordinarias.

Ejemplos:

Tercios: $\overline{1.0}$; sextos: $\overline{\overline{123}\ \overline{4.4}}$; novenos: $\overline{\overline{123}\ \overline{054}\ \overline{.21}}$

VIII.—MEDIDAS COMPUESTAS

Los músicos llaman *medida compuesta* aquella en que cada tiempo tiene un valor divisible por tres, tal como una blanca con punto, una negra con punto, etc. Las medidas

compuestas más usadas son tres: la medida á $\frac{6}{8}$, la medida á $\frac{9}{8}$, la medida á $\frac{12}{8}$.

Puede también, observarse aquí, la *complicación* del sistema tradicional. Tenemos por ejemplo la medida á $\frac{6}{8}$. Cada uno de los dos tiempos está dividido en tres partes; esto hace seis notas que son corcheas, es decir $\frac{1}{8}$ de redonda, y que, además, son *tercios*, de tiempo. La denominación $\frac{6}{8}$ es aún *insuficiente,* pues no indica como se agrupan los valores. ¿Son dos tiempos comprendiendo cada uno tres corcheas ó tres tiempos comprendiendo cada uno dos corcheas? Esto es interesante, pues si el total de los valores $\left(\frac{6}{8}\right)$ es el mismo en los dos casos, el ritmo, en cambio es del todo diferente.

Por el contrario, con la notación cifrada, siempre simple y racional, no hay vacilación posible. «Las medidas compuestas» no hacen excepción á la regla general de la división ternaria:

Tres signos bajo una misma raya representan siempre y cada uno $\frac{1}{3}$ de tiempo.

IX.—UN METRÓNOMO POPULAR

El movimiento es un carácter esencial de toda composición musical. En ciertos trozos, el tiempo dura un segundo; en otros dura más ó menos.

Que la notación empleada sea tradicional ó cifrada, ella no indica sino la duración *relativa* de los signos. Importa fijar, para cada ejecución, la *duración* réal de la unidad de tiempo; tal es el objeto del metrónomo.

El metrónomo clásico, con movimiento de relojería, cuesta caro; no puede, por esta razón, convenir á la música popular.

Afortunadamente, con las indicaciones de Galin, cada uno puede fabricar un metrónomo económico.

Es una cinta de hilo de casi $\frac{1}{2}$ centímetro de ancho y de un metro de largo, con graduaciones escritas correspondientse á las diversas velocidades; una bola de plomo de 30 gramos más

ó menos, colocada en la extremidad de la cinta, completa e instrumento que la mano hace balancear, después de haberla tomado entre los dedos en la graduación indicada.

La duración de una oscilación marca la mitad de tiempo.

Pedro Galín.

Un pequeño cuadro, que no podemos reproducir aquí por falta de espacio, indica la relación entre el número de las oscilaciones y la extensión que debe tomarse en la cinta [1].

Para conocer el movimiento exacto del canto que antecede, marcado con M 90 (90 oscilaciones por minuto), se toma la cinta en la señal 90, colocada á 441 milímetros del centro de la bola de plomo, y se imprime al péndulo así obtenido un movimiento regular de vaivén.

X.—MODULACIÓN—LA CONTRACCIÓN GALINISTA

Las modulaciones que se pueden encontrar en toda composición musical son ó *pasajeras* ó *prolongadas.*

En el primer caso, se escribe por medio de los sostenidos y de los bemoles las alteraciones requeridas por el cambio momentáneo de tónica. Si se pasa de *do* mayor á *fa* mayor, el *si* se convierte en *si bemol*, y está hecho todo.

Este procedimiento es común á los dos métodos.

En el segundo caso, se cambia la armadura de la llave; si el trozo está escrito en notación sobre pentágrama.

El galinista, que nunca tiene ni llave ni armadura procede así: aplica á la música vocal un medio empleado en la orquesta por todo instrumento que ejecuta *modalmente.*

Ejemplo: ¿Qué hace el cornista en el momento de una modulación? Reemplaza por un tubo de repuesto conveniente el *tono* que había adaptado primeramente á su

(1) El metrónomo de Galin (Asociación galinista, 8, rue Caplat, Paris.)

instrumento; la dificultad se salva, en cierto modo, mecánicamente.

Para la misma vocal no hay que cambiar ningún mecanismo: la voz es *omnutona*. El cambio de tono se hace en una nota sola; ésta es la *contracción* galinista.

Para disminuir la dificultad en el cambio de tono, los galinistas han imaginado juntas en una sola sílaba los nombres de las dos notas en las cuales se hace la contracción; éstas son las sílabas de mutación.

ldo (la = do), para la primera
y *smi* (sol = mi), para la segunda

DANGUEUGER.

Alimentación física y psíquica del educador

Posadas, Febrero 15 de 1906.

Señor Director de El Monitor de la Educación Común.

Buenos Aires.

Señor Director:

Me propongo utilizar las vacaciones anuales escribiendo estas cartas, que no me atrevo á llamar pedagógicas, pero que reflejarán la experiencia profesional y el estudio de algunas cuestiones escolares de actual interés. Si el señor Director, con el finísimo tacto que lo caracteriza, cree conveniente su publicación, allá va para El Monitor de la Educación Común mi

PRIMERA CARTA

DEDICADA Á MIS COLEGAS

De nuestra *alimentación física y psíquica* quiero tratar, despojándome de toda petulancia y sin vestirme con pretensiones que no encuentro en mi modesto ropero.

Nadie tiene tanta necesidad de ser un *buen animal* como el educador de la niñez y de la infancia. No voy á señalar un régimen; no voy á invadir las atribuciones del médico y del higienista, me limito simplemente á exigir para vosotros la salud completa obtenida y conservada por todos los medios que la ciencia pone á nuestro alcance. El maestro, físicamente bien alimentado, reune la primera condición para cumplir su arduo ministerio. Sano, fuerte y resistente son tres atributos que sumados arrojan como

total la *alegría* tan indispensable para deslizar la vida entre chicuelos, para que la tarea educadora sea cumplida sin desmayos, sin abatimientos, sin protestas, sin las mortificaciones de creernos atados á una profesión que no da distinciones, que no brinda miramientos, que no infunde respetos. ¡Los que sois sanos, no atenteis contra vuestra salud con una vida sin método y pensad que necesitais mucha *alimentación física* para cumplir vuestros deberes profesionales; los que sois delicados de salud, por herencia ó por descuidos juveniles, haced todo lo factible para que vuestra *alimentación física* os dé la fuerza necesaria para poder preocuparos de vuestra *alimentación psíquica!* Pensad que al lado de los alimentos que rehacen los tejidos que consumimos con el ejercicio de la vida, usamos otros que excitan ó entorpecen nuestra existencia nerviosa para procurarnos un vivir más intensivo, alejando de nosotros el fastidio y que son estos nuestros enemigos.

Os presento los acusados por familias:

los alcoholes,
los alcalóides
y los aromáticos.

No los acuso para que los condeneis á muerte: sois suficientemente discretos para saber que necesitamos *látigos y frenos* para recorrer el gran itinerario de la vida humana contemporánea y llegar á la estación postrera en condiciones decorosas. De estos *látigos* y de estos *frenos nervinos,* para corregir la palabra *nerviosos*, aceptando así la lección del doctor Pablo Mantegazza, un educador que piensa seriamente en su *alimentación física* podría admitir:

tres caféicos (chocolate, té y café)
un alcohol (vino)
un subnarcótico (tabaco)
un narcótico (coca)
y dos aromáticos (menta y agua de azahar)

Usemos estos *alimentos nervinos* tan sólo cuando necesitemos dar un *latigazo* á la vida ó cuando tenemos que aplicarle un *freno.*

¡Es tan bella y tan necesaria la salud, que bien merece detener nuestra atención en lo que acabo de apuntar lige-

ramente! El estudio prolijo os dirá lo que necesita vuestra *alimentación física* para que sea suficiente, útil y estimuladora de vuestra existencia consagrada á los niños. Pensad en los días en que os habéis presentado enfermos para dar la clase. ¡Qué negra y dura vuestra misión educadora! ¡Qué eternas las horas del trabajo! ¡Qué molestas y antipáticas todas aquellas caras infantiles, alineadas ante vuestros ojos! ¡Qué desalentador el resultado del examen de conciencia al terminar el día escolar!

Y es que la *alimentación física* del educador prepara su *alimentación psíquica*. No es posible pensar en nuestra *psique* si nos faltan las energías estimuladoras de la salud.

Nuestra *alimentación física* (que no tan sólo de *pan* se compone) nos da la fuerza y las energías del cuerpo para resistir el trabajo y cumplirlo en las más bellas condiciones; nuestra *alimentación psíquica* nos da un escudo invulnerable para la lucha profesional. En la primera está el organismo sano de nuestra carrera educacional y en la segunda está el alma luminosa y brillante que ha de guiar nuestros pasos y hacernos cara nuestra misión.

¿Saben acaso los profanos cuánta resistencia física y psíquica necesita el educador para *luchar con niños?*

¡Pobres de nosotros si estamos psíquicamente mal alimentados! ¡Pobres maestros aquellos que después de los estudios normales han detenido su *alimentación psíquica!* ¡Compadezcámos aquellos colegas nuestros que por una decepción, por una injusticia, por una ingratitud se han condenado á *dieta psíquica!* ¡Pobres, en fin, aquellos hermanos míos en la gran familia educadora argentina, que desprecian los *manjares psíquicos* que día á día nos brinda la ciencia y se imponen un ayuno que los debilita, una abstinencia que les hace marcar el paso, una rehusación que los coloca entre los maestros de media pasta!

¡*Alimentación psíquica* para tener la robustez intelectual que necesitamos para marchar con nuestra época; ALIMENTACIÓN PSÍQUICA para tener el valor moral de calcular toda la responsabilidad que pesa sobre nosotros al contraer el compromiso: de *modelar* un hombre para el porve-

nir, *forjar* un carácter para la sociedad, *delinear* un buen ciudadano para la República, *siluetear* un filántropo para la humanidad!

Esa *X humana* clavada en el banco escolar, como el acusado que aguarda su sentencia, lo espera todo de nuestra *alimentación psíquica*: podemos condenarla á muerte ó conducirla por los áureos senderos de la vida bella, buena, útil y completa.

He bosquejado, he puesto indicadores en el camino que recorro hace ya más de un cuarto de siglo y dejo para vosotros, ilustrados colegas, las reflexiones analíticas que no caben en la fugacidad de la prensa periódica, sin abusar de la cortesía del señor Director, á quien saluda muy respetuosamente su atento y S. S.

Domingo Mantovani,
Director de la Escuela Superior de Posadas (Misiones).

De las relaciones del dibujo escolar con el dibujo profesional

(Trabajo leído por el señor Raymundo Robert en las conferencias especiales de dibujo)

Toda enseñanza que se da en la escuela primaria, parte de principios fundamentales y verdaderos; en la secundaria, se amplían dichos principios y se estudian bajo el punto de vista científico; pero, en general, completándose con estudios especiales y comparativos en las escuelas profesionales. Por ejemplo, en la escuela primaria se estudian los animales domésticos; un alumno distingue por su aspecto exterior un animal de otro animal cualquiera, y aprende la familia á que pertenece. En la enseñanza secundaria se estudia su clasificación y los nombres técnicos; mientras que en la profesional, el naturalista estudia la anatomía y la osteología comparadas de las diferentes vaiiedades y razas de esa especie.

En la enseñanza del dibujo debe ocurrir otro tanto. En la escuela primaria el alumno deberá aprender esa asignatura por la observación, dibujará el aspecto de las cosas, y estudiará las reglas fundamentales de la perspectiva para hacer las aplicaciones prácticas de uso común. Esta primera etapa del dibujo ó sea la lectura y escritura simultánea de las formas, llamada *dibujo escolar*, es la misma que usa el profesional; con la diferencia que éste no comete faltas de ortografía de las formas, es correcto; porque ha cursado sus estudios técnicos, artísticos y especiales.

El grillete de las convenciones añejas para la enseñanza del dibujo, y que, por tradición, nos hacía retrogadar á los tiempos de Carlomagno, por obra y gracia de espíritus conservadores y refractarios á la evolución actual, se ha roto ya; desde que se nombró al señor Inspector Geñeral don Pablo Pizzurno y se incorporó un inspector especial para el ramo de dibujo.

El señor Martín A. Malharro, comprendiéndolo así, dió en tierra con la antigua enseñanza de esta asignatura, imprimiéndole un nuevo rumbo, cual es: *el método fundado en la observación é intérpretación directa de la naturaleza, acostumbrando al niño á concentrar la atención sobre el aspecto general, allí, donde se manifiesta el alma de las cosas.*

No debemos, pues, menos de felicitarnos, de que la enseñanza del dibujo ocupe su verdadero lugar, no sólo por la importancia propia que tiene la utilidad y relaciones con las demás asignaturas, sino también por los usos múltiples que de él hace constantemente el hombre.

Saludemos la aurora de la evolución, después de una noche tan larga. Ya era tiempo! Desde hoy, la enseñanza de esta asignatura gravitará hacia un fin práctico y utilitario; de resultados positivos, y que lleva, además, la ventaja de moralizar y educar los sentimientos.

¡Cuán diferente es el método que nos ocupa, comparado con la copia de estampas! Trabajo éste, puramente mecánico, y que ponía á prueba el grado de paciencia del alumno, dejándolo desorientado para la interpretación del objeto más sencillo, de uso común.

Por la práctica del nuevo método, que entraña ejercitación continuada de la observación, los niños se habitúan á ver profundamente desde temprano y quedan no sólo preparados para comprender más fácilmente las reglas de perspectiva; sino aptos para revivir sus impresiones y hasta de crear, porque sus intuiciones se enriquecen á medida que suman más percepciones á las adquiridas, y que son puestas en claro, cuando la memoria abre el registro de las impresiones y conocimientos.

Los alumnos que cursan el dibujo por el método directo, tienen mucho apego á sus producciones; pues, pare-

ce que éstas fueran pedazos de su alma. Esperan con ansias su turno para oir la opinión del profesor, y cuando esta les es adversa, manifiestan ingenuamente . . . es cierto! no hube observado bien! . . . no he visto aquello! . . . Pero cuando han logrado su pequeño éxito, rebozan de alegría y contento, envolviendo sus dibujos con miradas expresivas.

Los niños que egresaban de las escuelas—cuando se enseñaba la copia de estampa—no sabían servirse del dibujo como instrumento; porque no se les enseñó tal cosa. Los jalones que marcaban sus adelantos eran nuevas muestras de mayor tamaño aún que las de los años anteriores; y con asuntos más intrincados que acusaban mayor lujo de detalles.

El mejor dibujo era la copia más exacta.

Hoy, los dibujos escolares reunen las siguientes cualidades: una buena presentación, que implica saber elegir y preparar el asunto que se va á tratar, y el buen gusto que revelan, para elegir el punto de vista que resulta más estético. En el dibujo propiamente dicho, se observa claridad, fuerza, elegancia, rapidez, y soltura el todo saturado de sinceridad y probidad. Todas estas cualidades van á rematar á la formación de un estilo; cuando se estudie el dibujo de composición, etc. Allí sus interpretaciones serán rápidas, nítidas, y sin vacilaciones.

Ahora, sólo nos resta, que este método sencillo se implante con carácter obligatorio en todas las escuelas de la República, para que unificándose la enseñanza de esta asignatura haga honor á la escuela moderna, verdaderos laboratorios donde se conserva el fermento de la nacionalidad, y cuyo objeto es de formar un pueblo fuerte, bueno, inteligente y refinado.

Estudiadas las relaciones entre el dibujo escolar y el profesional; sólo nos queda ahora que tratar, aunque someramente la manera como se ha de enseñar esta asignatura; para que sus resultados sean proficuos; y al mismo tiempo sea la sólida base de sustentación en que descansa el dibujo profesional.

Para lograr hacer dibujo escolar, hay que empezar por la observación preliminar de todo lo aparente; síntesis

primitiva, sea una cosa, un animal, ó un grupo considerado el todo heterogéneo como unidad, y después; hacer el análisis de las cosas principales entre sí, en su relación con el conjunto: síntesis final. Para su ejecución se observarán los siguientes pasos: 1º silueta; 2º croquis y 3º dibujo escolar. Se empezará con la preparación poligonal, en el caso de representar grupos de objetos, ramos de flores ó todo lo que esté en desorden y promiscuidad, para obtener así un lineamiento. Se trazará la figura geométrica que afecta por la unión de los puntos salientes. Dentro de ésta, se dibujará la silueta; (*1er paso*) acusándole todo lo que tiene de más típico, punto de partida y término de comparación para obtener el dibujo escolar.

Obtenida así la silueta, por este medio tan fácil, como expedito para el alumno, entraremos al 2º paso, (*croquis*) que consiste en dibujar las partes constitutivas del objeto ú objetos á representar; observando cada vez las proporciones que guardan entre sí las diferentes partes en sus relaciones con el todo aparente. Se dibujarán estas partes principales á grandes rasgos, por medio de ligeros movimientos envolventes, y cuidando siempre de no empastar los espacios.

Después se limitarán las sombras propias; dándose un sombreado uniforme al lugar ocupado por ellas. Por fin se distribuirán las sombras como se las ve en el modelo, pero se tendrá cuidado de no terminar una parte sin antes haber trabajado igualmente en las otras,—para que el niño se habitúe á observar el efecto del conjunto.

En el tercer paso, ó sea en el dibujo escolar propiamente dicho; se aplicarán las sombras más vigorosas, para obtener el relieve y el modelado; completándolas con un fondo para hacer resaltar los claros y dar al conjunto la tonalidad y armonía del modelo.

Exijamos dibujos escolares sin detalles, sin luces, en las sombras y sin reflejos; pero usemos de cierto límite de tolerancia en los valores; tanto del dibujo propiamente dicho, como en la envoltura ambiente—porque; en general, los niños no tienen una mano ejercitada, ni una vista educada y sensible: *son iniciados y no artistas.*

Se dirá que muchos niños hacen siluetas angulosas y

cróquis imperfectos ¿qué hacer? No se les ha de violentar por eso; ni menos porque hagan borrones por sombras, ó porque estas sean pálidas, con tal que; entre el revoltijo de líneas y borrones expresen lo mejor posible lo que ven; ya es algo. Muchos críticos dirán: ese niño es un *artista silvestre*; este epíteto ya le honra, y un día cuando menos lo esperen, quedarán asombrados al ver su rápido adelanto.

Que el niño sepa tomar un croquis lo más rápido y completo, expresando la síntesis primitiva de lo que cae bajo su campo visual; es lo que anhelamos.

La práctica adquirida por la observación é imitación de la naturaleza; hará que el dibujo sea un instrumento puesto al servicio de su inteligencia.

En la escuela toda enseñanza debe marchar de acuerdo con la psycología del niño. Es observando una marcha metódica que se hace florecer sus buenas inclinaciones innatas que lleva más ó menos desarrolladas. El profesor, por experiencia, sabe donde y cuando el niño tropezará con dificultades: enseñar á resolverlas es su deber.

Para impedir que el niño se extravíe en los detalles se deben colocar los modelos á una distancia tal, que la mirada abarque sin esfuerzo la aparencia del conjunto. Se le hará palpar prácticamente la conveniencia de seguir esta indicación que redundará en ganancia de tiempo y ahorro de trabajo enojoso.

Debe cuidarse también de colocar una hoja de papel de igual color que aquella en que se dibuja, detrás del modelo, y como fondo; para que de esa manera el niño encuentre la nota más fuerte en la escala de los valores. Pero, al llegar al *tercer paso,* se le retirará, para que armonice el valor de los planos y haga destacar el efecto general del conjunto.

En todos los trabajos escolares, deben encontrarse las pruebas de la condensación de los principios fundamentales, enseñados y practicados en clase de dibujo. Cada vez, y siempre, el dibujo debe acusar los pasos sucesivos de silueta á croquis, de croquis á dibujo escolar, y, presentar, la relación de los valores en las partes isofotas é isofenges,

para saber como vió é hizo; por consiguiente, será necesario prohibirles de usar goma ni miga de pan, para habituarlos á hacer todo de primera intención.

Si se hace una inspección á los dibujos de los niños más adelantados, se ve que tienen tendencia á borrar los trazos de tanteos. Observan que los cuerpos redondos no tienen contornos lineales, esto es ya, un indicio de refinamiento natural, porque viene de ellos; comprenden si, que una superficie plana tiene límites nítidos, porque es de dos dimensiones; y ven líneas en las aristas vivas de los poliedros.

¿Qué es lo primero que hace un profesional para emprender un estudio? Concentra su atención sobre el aspecto general, hace destacar la característica, marca el esqueleto de los valores, y después, hace resaltar las graciosas formas;—lo que demuestra que el profesional es, ante todo, dibujante.

Sea dicho de paso, muchos artistas de nota no quieren parecer tales: sin ir más lejos, citaré el malogrado Henner que, después de haber dibujado un croquis con silueta de contornos muy vigorosos á la manera de Ingres, suavizaba las trazas para dejarlas más borradas.

Los profesionales más avezados, usan del dibujo escolar para escribir sus documentos, que les servirán, en lo futuro, de guía para sus estudios profesionales, de taller ó al aire libre. Lo hacen así; porque saben que ningún hombre debe fiarse en su memoria, pues llega un momento en que no quedan más que reminiscencias, de sí confusas, cuando no caen en el orden de las amnesias. Mientras que conservando los croquis con las anotaciones correspondientes, tomadas en el acto; constituyen un capital para el día menos pensado; en que su percepción evoca al autor muchas ideas y recuerdos, quedando así en condiciones de exteriorizarlas fácilmente, si las notas son justas.

Con esos croquis y anotaciones, el profesional tiene los lineamientos generales (el esqueleto de la obra) su síntesis, sea de cualquier género que fuere.

Con este arsenal, y además, con un temperamento

dotado de una sensibilidad exquisita, fuerza de penetración, paciencia y una vista ejercitada: sus obras harán vibrar al más impasible observador.

Si un profesional, para hacer una minuta se vale del mismo procedimiento que el niño aprende actualmente en la escuela; quiere decir que, con el método actual hay relación entre el dibujo escolar y el profesional. Se está pues de acuerdo, con el principio que dice «toda enseñanza debe ser completa en su esfera» y tiene un fin, cual es, servir de base para abrir horizontes á la superior inmediata.

El dibujo de personas: el sueño dorado de los niños, está en práctica, por indicación muy acertada del señor inspector especial de dibujo. Este género de dibujo ha dado resultados muy satisfactorios, como puede comprobarse en cualquier momento.

Todo lo que tiene forma, cae bajo nuestros sentidos y debe ser dibujado. ¿Por qué se han de dejar escapar las formas más privilegiadas de la naturaleza? El niño es de antropoforma, salvo diferencias de proporción con respecto al adulto.

Al cursar el último ciclo de la escuela común ha aprendido ya á conocer en un esqueleto, los huesos que tienen su armazón y los músculos principales.

Con estos rudimentos de Osteología y Miología, y conocimientos prácticos de los estados del alma que los reconoce, observando los gestos y ademanes que hacen sus condiscípulos á causa de sus buenas ó malas acciones tiene de sobra para abordar sin más preámbulo el dibujo de figura, empezando por el niño. No deberíamos denominarlo dibujo de figura sino de *personas*—para evitar el clacicismo de hecho y de palabra—y con razón; porque el niño, ni copia de formas cristalizadas, ni de modelos vivos con el traje de la clásica hoja, sino de un semejante en traje casero, al cual no se le ve la musculatura palpitante, sí únicamente las formas acusadas por las arrugas y pliegues que producen en sus ropas.

Para la enseñanza del dibujo de personas no usaremos de las diversas medidas clásicas, que son contrarias á

los fines del dibujo escolar. ¿Qué provecho práctico actual reporta al niño saber la proporción de la Venus del griego Fidias?

Para hallar la relación de proporción, usaremos del método ordinario.

El profesor tratará de buscar entre los niños, modelos; al principio de proporciones más esbeltas que vistan ajustado, para que estén acusadas sus formas. Después tomará cualquier modelo con rasgos algo característicos, que presente un modo de ser y estar que se preste fácilmente para caricaturarlo, en el sentido de acentuar lo que tenga de típico, y obtener sin tanteos lo singular de su actitud y porte.

No pasemos por alto la colocación de modelos, imitando la actitud de trabajar en su naturalidad y aconsejemos al niño que dibuje á obreros de facciones toscas, tal como los ven en la vida real y diaria. Sólo evitaremos la postura en posición de firme y de frente.

Observación.—El niño que ayer consideraba á un hombre articulado de tres partes separables, y obtenía como resultante un símbolo casi amorfo é inmutable, hoy, después de hacer un breve curso de dibujo natural, ve, en una persona, un complexo de cabeza, torso y extremidades con sus relaciones antropométricas; dibujándola en su forma armoniosa y parece que un soplo de vida la animara.

Conclusión.—En la escuela común, *el dibujo de personas se reduce á obtener el garbo y el esquema expresivo de la cara, sin pretender ni por asomo hacer retrato.* Téngase presente que todos los días no surgen los Belleroche; los Carrière; los Helleu; los de la Gándara etc., etc. . . y eso que hay un areópago nutrido de *artistas hechos y derechos*: en el mundo del arte.

Señoritas y señores profesores de dibujo:

Cada nación ha desarrollado su arte, según el grado de adelanto y educación á que hubo llegado. Hagamos nosotros lo propio; bebamos en nuestras fuentes. Estudiemos el espectáculo de nuestros panoramas que difieren de los extranjeros, y que sólo sabemos valorarlos por las nostalgias que sentimos cuando estamos lejos de ellos. Estu-

diemos los hábitos y costumbres del hombre nacional; incesantemente modificados por las necesidades nuevas que trae aparejado el vertiginoso progreso mundial. Versémonos en la vida nacional intensa, y que la sinceridad nos guíe. Sembremos el gusto por la belleza, para que las Escuelas de Bellas Artes se pueblen de nuestros iniciados y formen civilizadores á granel.

RAYMUNDO ROBERT.

CONTRIBUCIÓN PARA LA ENSEÑANZA DEL DIBUJO

Debemos despertar en los niños el gusto estético, haciéndoles ver prácticamente la belleza que hay entre la confusión de las cosas de uso común en la vida diaria. Ellos adolecen de la dificultad de no encontrar asunto que tratar cuando hacen dibujo libre, y ¡que eso suceda en la casa de familia donde se pueden improvisar centenares de combinaciones de objetos y obtener de ellos dibujos elegantes!

Hay que enumerarles y sugerirles lo que pueden hacer en su casa, ya que la escuela no dispone de un *menage* casero.

Que los niños se inspiren libremente en el ambiente de la naturaleza; que sean impresionistas en el dibujo, como lo son en el lenguaje, tan lleno de adjetivos. Que se acostumbren á ver y dibujar las cosas en todo su esplendor, con la luz del día, pues, ya han tenido ocasión de observar que, cuando han empezado un dibujo en tiempo nublado y aparece el sol por intermitencias, los tonos del modelo varían según la cantidad de luz y, por consiguiente, los valores. Las cosas impresionan más ó menos bien á nuestros sentidos según la cantidad de luz que las baña y es ésta la que hace producir el aspecto triste ó alegre á las cosas, etc.

DIBUJO LIBRE

Yo interpreto «dibujo libre» en la acepción de dibujar cualquier cosa (del natural) á elección.

Es muy sensible que el profesor de dibujo no deba exigir deber. Con una hora de clase semanal por cada grado, no se puede ir muy lejos. En mi opinión, se les debe exigir una tarea mínima para que se acostumbren á cumplir con una obligación que les redundará en provecho propio y les dará muchas satisfacciones y aplausos.

Siguiendo el método actual—las aplicaciones rinden provecho inmediato—las iniciativas brotan á medida que se despierta la curiosidad. ¿Acaso sería un mal consejero aquel que dijo «para saber dibujar es menester dibujar á menudo?»

Yo creo que no es excesivo obligar al niño á contraerse durante *cuarenta minutos semanales* (tiempo suficiente para hacer dos croquis). Nadie podrá objetar que la enseñanza del dibujo se mecaniza si se exigen deberes—*es la sola asignatura que se puede aprender de memoria—su único texto es la madre común: nuestro planeta.*

R. R.

EL NIÑO Y LA EDUCACIÓN MORAL

(Conferencia leída, por su autora, señorita Ana L. Toedter, en la velada literaria, dada por la sociedad «Alberdi» el 25 de Noviembre de 1905).

El tema es viejo, diréis tal vez algunos de vosotros, pero á mí me ayudan las palabras de aquél que dijo:

«Si el asunto de que vamos á tratar es tan antiguo como el mundo, es así mismo siempre nuevo como la actualidad.»

Lanzando una mirada retrospectiva á nuestro pasado, observamos que el hombre ha logrado un alto grado de perfeccionamiento intelectual, debido en parte á que sus propias necesidades reclamaban una reforma en sus sistemas de enseñanza, y, una enérgica evolución pedagógica ha ido modificando favorablemente sus métodos, de tal modo, que hoy resuelve con relativa facilidad los más intrincados problemas intelectuales.

Pero ese desarrollo intelectual si bien es grande y es noble, no alcanza á satisfacer las exigencias humanas, por eso es necesario que venga más unido á aquel otro que tiende á cultivar la naturaleza moral del individuo, elevándole sobre sí mismo y como dice Spencer preparándole papara vivir «una vida completa».

Es preciso que traiga consigo una potente reacción moral para la humanidad; capaz de ayudarle á desempeñar el rol que Dios le ha asignado en el escenario vasto y extenso de esta vida; capaz de transformar las aterradoras dudas y el frío excepticismo que le invaden, en lampos vivificantes de fervorosa fe; capaz de despertar más y más

sus espíritus del letargo en que se hallan sumidos para trasportarlos á la sublime realidad de un mundo rico por la acción; donde todo es luz y armonía, donde la vida es amada, y donde no hay vencidos, porque un algo superior á la mera instrucción los ha fortalecido y levantado haciéndolos vencedores!

Y, ese algo, señores, es la *educación moral*, asunto que por siglos ha venido siendo el pensamiento de grandes pensadores y la preocupación de todos aquellos que, con verdadero amor y entusiasmo se entregaron de lleno á la carrera del magisterio.

Origen de las más diversas é importantes controversias, ella es, la que penetrando la mente de ilustres pedagogos, sociólogos y publicistas inspiró y arrancó pensamientos tan intensos como éste:

«Si instruir es bueno, educar es mejor. La primera necesidad de una sociedad, la condición de su existencia es la moralidad; y, se concibe una sociedad compuesta de gentes honradas sin instrucción, pero no puede comprenderse una sociedad de gentes instruidas sin honradez».

El esforzado Froebel, autor de los benéficos jardines de infancia tan esparcidos hoy en las naciones que marchan á la vanguardia de la civilización, como Estados Unidos de Norte América, Alemania, Inglaterra y Suiza; Froebel, que analizó las múltiples miserias humanas hallando la causa de ellas en la falta de una temprana educación, ha demostrado y demuestra á los que quieren estudiarle, que, el desarrollo puramente intelectual en vez de preservar á los hombres de la inmoralidad los inclina hacia el mál; y eso, con harta frecuencia lo hallamos lastimosamente comprobado en nuestra época. El desenvolvimiento intelectual y el progreso material de hoy es infinítamente superior al de ayer, y sin embargo, la vida del hombre no es por eso más feliz y más gozosa! En medio de tanto adelanto y de tantas incitantes oportunidades para obrar bien, la multitud permanece indiferente, entregada á lamentaciones vanas ó soñando quizás con una felicidad que no consigue ni conseguirá mientras falten el carácter y las energías necesarias.

El asunto no es trivial—encierra uno de los más cos-

tosos problemas humanos, cuya solución *está en los niños*. Maestros hay que, poco penetrados de su grandiosa misión, aunan todos sus esfuerzos para dirigir, robustecer y enriquecer copiosamente las facultades intelectuales del niño y, para quienes... ¡poco importa que el corazón esté vacío ó mal llenado!... Olvidan que, mil toneladas de ciencia no equivalen á una arroba de carácter!

La escuela moderna debe ser foco de donde irradien á raudales luces bienhechoras para la humanidad; debe ser manantial de tranquilas, dulces corrientes de paz y bienestar moral y espiritual, debe ser crisol donde se amolden convenientemente corazones, porque, una falange de niños bien educados refleja allá, en el porvenir, varias generaciones consecutivas de hombres fuertes y sanos moralmente, tiernos para el amor, potentes para el pensar, valientes en el sufrir y aptos en fin para regenerar las sociedades—pues como dice Compayré «esas generaciones nuevas se parecen á los rocíos y las lluvias del cielo, que refrescan las aguas del río perezosas en su curso y prontas á corromperse.» La naturaleza moral del niño es un conjunto de tendencias hacia el bien y el mal; cultivar y fomentar el crecimiento de las primeras y contrariar el de las segundas debe ser la base de toda buena educación, la cual ha de efectuarse de acuerdo con las leyes de la naturaleza. El abandono ó descuido de esas disposiciones innatas, es causa de los más tristes y lamentables resultados. Las estadísticas nos demuestran que el mayor número de hombres malos, viciosos y criminales que llegan á ocupar una celda en las cárceles de todo el mundo, han sido niños que no tuvieron la bendita oportunidad de recibir las direcciones que ofrece una pura y amorosa educación, nos revelan que en su mayoría esos hombres y mujeres fueron en su niñez huérfanos de todo solicito cuidado y que, más tarde, provistos únicamente de sus propias debilidades, se extraviaron paulatinamente hasta entrar en el sendero que conduce á la perdición y el vicio, niños fueron que jamás llegaron á traspasar los umbrales de una escuela; que no sintieron llegar á sus oídos la voz afectuosa, tierna, potente y persuasiva del maestro, y que sólo gozaron del funesto influjo de un ambiente pernicioso, en el cual sus malas

tendencias hallaron un terreno propicio y... fructificaron. El ambiente que circunda al niño, puede ser un incentivo poderoso en pró ó en contra de su moralidad. El instinto de imitación encuentra allí ocasiones para exteriorizarse y se manifiesta respondiendo al llamado de los buenos ó malos ejemplos que le despiertan.

«El niño ve una acción y la copia (dice Mme. Neker Saussure) acompañada de cierta expresión de fisonomía que copia también, y muy pronto, no sé que día, se descubre dentro de él. El niño se hace grave por la imitación de lo serio, y tierno por la de la sensibilidad, y una vez en camino de tales impresiones su alma se modifica cada vez más. La simpatía y la imitación deciden de todas esas pobres criaturas: la una es el principio de sus sentimientos y la otra lo es de sus acciones.»

Ved ahí, concentrada en las palabras de esa estudiosa mujer, la revelación de una de las más grandes verdades educacionales y deducid el valor y trascendencia del ejemplo en relación con la moral la cual, entendámoslo bien: no se enseña con meras palabras, más se inspira con hechos reales. Cien preceptos teóricos, ó innumerables series de lecciones, jamás logran tener la feliz eficacia de un solo hecho correcto y real. Ejemplos de abnegación y amor, de noble labor y de carácter, penetran dulce y potentemente hasta lo más recóndito é íntimo del corazón produciendo efectos sorprendentes. Por eso se hace necesario que en el ambiente escolar, esos sean los que el niño pueda percibir, alcanzando á apreciar entre los primeros, el de aquel que lucha y se sacrifica por hacer miembros útiles para Dios y el mundo: *el benéfico, bello é indispensable ejemplo del maestro*. No hace aún muchos años que allá en una ciudad de la populosa América del Norte, un profesor al parecer muy noble y esforzado, hablando sobre asuntos relacionados con la educación, supo bien decir á sus colegas que también ellos, los maestros, iban pasando por un gran curso educacional, y que debían afanarse y esforzarse por alcanzar abundantemente las cualidades que todo miembro del magisterio escolar debe poseer. «Procuremos cultivar», decía él, «los característicos del más grande Maestro que el mundo jamás ha visto. Él siempre mani-

festó entusiasmo, ánimo, paciencia, originalidad, profundo interés, fe, simpatía, gran preparación de sí mismo y un juicio sano y recto. Y tengamos por cierto que estos característicos como también la envidia, la sospecha, el odio, la hipocresía y el egoísmo son realmente contagiosos. Un espíritu comunica con otro espíritu y es exactamente en la medida de la virtud que en nosotros hay que podremos inspirar y fortalecer á los demás para su mayor bien.»

Y, mis colegas, no digáis ninguno de vosotros que eso estaba muy bien dicho allá en Norte América, pero que no es aplicable aquí á los maestros de la República Argentina—pues nosotros somos quizá.... los que más necesidad tenemos de esas necesidades, y los que más debemos aprovechar tan santa y dulce exhortación.

Volviendo al medio circulante diré: hay niños que aun sacados del ambiente malsano en que crecían y llevados al seno de una atmósfera social saludable para gozar de una eficiente educación, traslucen y manifiestan después de todo defectos morales—¿por qué?..... Dos razones se me ocurren: 1ª Porque su temprana educación, aquella que debió comenzar en la cuna y de la cual debió cuidar su madre fué desgraciadamente olvidada ó mal atendida. ¡Y eso es tan frecuente en nuestros días!

Madres hay que atraídas por el brillo efímero de la sociedad en que actúan, abandonan los más legítimos deberes del hogar, aun el más sagrado: el que concierne á la educación de sus hijos, los cuales por diversas causas viven, se crían y educan entre las manos mercenarias de una nodriza! Y... madres hay que, obligadas por críticas circunstancias (casi siempre del orden material) abandonan el hogar atraídas por un empleo ó una ocupación capaz de producir lo necesario para dar de comer á sus hijos, de los que muy poco pueden por eso preocuparse.

La 2ª razón que podría aducir al caso antes mencionado, es que hay en el niño defectos difíciles de extirpar y que siempre pugnan por revelarse y desarrollarse, porque son un legado natural de los padres con la vida. Es un hecho bien comprobado ya, que en virtud de la ley de la herencia muchos vicios y virtudes se trasmiten de una generación á otra. Observad sino el caso que cita el eminente

Taylor diciendo: «Durante ciento cincuenta años los descendientes de un hombre que fué cazador y pescador, gran bebedor, alegre y buen compañero, enemigo de todo trabajo tranquilo, obrero esforzado á veces y ocioso la mayor parte del tiempo, que cegó al llegar á viejo dejando la herencia de la ceguera á sus hijos y nietos, proveyeron á las cárceles de Inglaterra de ciento cuarenta criminales y delincuentes, incluyendo siete asesinos.»

O pensad en el caso bueno de los hermanos Juan y Carlos Wesley, quienes fueron herederos de un legado riquísimo y acumulado de valiosísimas influencias espirituales, que pusieron de relieve,—el uno como elocuente predicador apostólico y reformador de Inglaterra, incansable y abnegado; un gigante en buenas iniciativas y grandes sacrificios;—y el otro como poeta sagrado y cantor del renacimiento espiritual del pueblo inglés.

Como véis, estas variadas influencias, sumadas á otras que no me detengo á mencionar, obran conjuntamente en la educación moral, obligándonos á acentuar el reconocimiento, de que, para obtener favorables consecuencias en nuestro empeño por educar, se hace indispensable estudiarnos á nosotros mismos, y estudiar al educando. ¡Cuántas veces fracasamos y cuántas otras el resultado obtenido es inferior al que anhelábamos por falta de ese prolijo y necesario estudio! Así como el jardinero observa diariamente á sus tiernas plantas y con encomiable esmero les brinda el cuidado que exigen sus peculiares condiciones, así el maestro, cultivador en el jardín de la humanidad, debe observar á sus tiernos niños, seguir los períodos de su desenvolvimiento moral, y penetrar hasta las más íntimas manifestaciones de sus vidas para poder obrar acertadamente, sin errores y sin tropiezos.

La tarea no es tan fácil y ligera como aun erróneamente algunos la conciben! Es una misión abnegada, grandiosa y de trascendental importancia, que reclama amorosa consagración.

Maestros de las Escuelas Evangélicas: Ante los sacrificios que esa labor exige, esforcémonos para mantener siempre latentes las energías necesarias. Hagamos de modo que mediante la ayuda divina, surjan de entre esos

enjambres de niños confiados á nuestro cuidado y dirección: *hombres;* pero hombres en la verdadera acepción de la palabra; capaces de obrar constantemente el bien por amor al bien; y aptos para acometer las más nobles y difíciles empresas, sin retroceder ante los obstáculos y contrariedades del camino. Hombres y mujeres que puedan ver y comprender la belleza de la vida y que tengan en ella santos y nobles ideales. Hombres que no teman las opresiones pero que posean viva confianza en sus propias fuerzas. Hombres que entiendan y realicen que la felicidad es una conquista que sólo llegan á obtener los que viven afanándose por ser cada día mejores moralmente.

Esos son los que el mundo necesita—y esos los que debemos formar para la Patria Argentina, si aspiramos verla verdaderamente grande, próspera y feliz.

El canto escolar y el carácter nacional

La escuela primaria ha contribuido de una manera decisiva y eficaz en la formación del carácter nacional de los pueblos que lo poseen verdaderamente y que los distingue de los demás con rasgos tan prominentes.

En nuestro país, que se persigue la formación de ese carácter como un fin legítimo y muy laudable, sólo desde hace poco tiempo se han conseguido desterrar de sus escuelas las fuentes extranjeras en que muchas generaciones de alumnos adquirieron los primeros y fundamentales conocimientos, y que, por la sencilla razón de que poca ó ninguna relación establecían con lo nuestro, debió llegar el día en que se palpara el perjuicio que reportaban á la enseñanza nacional.

Pero este comienzo de regeneración, que se efectúa en diverso orden de cosas, ha descuidado ó desestimado una de esas fuentes que felizmente tiene por patria el universo entero y que lleva en sí un caudal capaz de contribuir á la regeneración de todo un carácter: *la música*, ó mejor, ya que se trata de escuela primaria y encerrando dentro de los límites que ella nos permite esta manifestación del arte universal: *el canto escolar*.

El canto escolar es la base del canto popular, que á su vez contribuye á formar el carácter nacional.

Bourgault-Ducoudray, como hemos podido apreciar en los artículos publicados en El Monitor, considera que en Francia la influencia del canto escolar ha sido poderosa y aconseja prestarle atención preferente en las escuelas primarias de los países americanos.

En el nuestro, es posible y no difícil hacerlo, aunque por causas especiales y que son del dominio de los que conocen su evolución violenta y rápida hacia el progreso y os factores que en ella han intervenido, los resultados no serán en un principio tan satisfactorios como en Alemania, Francia ó Italia, aun cuando sólo se considere la diferencia de siglos que nos separa desde los comienzos de sus respectivas civilizaciones.

Comunmente se cree que nosotros no tenemos música genuina del país que hacer gustar y comprender desde la escuela, y en esa creencia se ha seguido adoptando muchas veces para un canto á «San Martín» ó á la «Primavera» por ejemplo, un trozo de «Favorita» y otro de «Maestros Cantores», cuando no se pone *poesía á la música*, en vez de *música á la poesía*, aunque aquella no se avenga á la índole del asunto. Con esto, es indudable que nos alejamos del fin primordial de la cuestión de crear esa música nacional por lo que entonces será preferible que no se cante nada.

Pero que se borde con música espontánea, sencilla é hija de la inspiración que causa la poesía que se trata de aliar con ella; ó bien que se adopten motivos populares—que los hay—tratados artísticamente y se dará con una música, sino con sello de originalidad de la tierra, por lo menos con ribete de propiedad del autor, que se consideró identificado en el asunto y que por más que su inspiración le haya traicionado, dejará por lo menos la convicción del esfuerzo realizado en favor de dicha identificación.

Afortunadamente, poesías de autores argentinos que satisfagan las aspiraciones de los compositores, no faltan, y las hay de las que parecen llevar en su esencia una música peculiar y única, que sin duda les presta la pintura real de sus estrofas.

Sólo emprendiendo un trabajo de selección en los cantos escolares, teniendo en cuenta las consideraciones expuestas, se conseguiría familiarizar á los alumnos con una música sencilla, natural y propia; en una palabra, una música hecha para el caso y no cualquiera que se presente á mano: con el tiempo llegará la popularización y por fin la característica.

Necesario es convenir en que ese tiempo será algo largo y que está muy distante la hora en que nos apasionaremos por una música nuestra y por nuestros compositores nacionales, pero no porque no los tengamos en la actualidad y muy buenos; lo que nos falta es estar preparados para comprenderlos. ¿Y dónde mejor que en la escuela primaria se buscará la base de la educación musical que nos falta?

Mientras no se vean los resultados de esta campaña musical libertadora, que algún día se emprenderá, seguiremos siendo partidarios de Puccini, que además de estar de moda, es el vecino que más ha impresionado con su música hasta el punto de que los mismos escolares tan rebeldes de ordinario y quizás influenciados por repetidas audiciones caseras del *solo de Cavaradossi*, se permiten entonarlo adoptando una modesta media voz, difícil de hacerles producir en uno de los cantos que se usan á diario en nuestras escuelas.

FELIPE BOERO.

———

SISTEMA DE MÚSICA MENCHACA

Audición en honor del señor Ministro de Instrucción Pública Dr. Joaquín V. Gonzalez. —Discurso del inventor.

En los salones del diario *Buenos Aires* de La Plata, tuvo lugar un concierto dedicado especialmente al Dr. Joaquín V. González, Ministro de Instrucción Pública, por alumnos de la escuela de música Menchaca. El Sr. Menchaca presentó un buen núcleo de discípulas, que apenas con dos años de estudios ejecutaron con gusto y corrección piezas de aliento como el *Rondó brillante* de Weber, el *Rondó Capriccioso* de Mendelsshon, la *Danza Húngara* de Moskocosky, etc.

Toda la música estaba escrita en la nueva notación y se empleó únicamente el piano del nuevo teclado. El Sr. Ministro se manifestó muy complacido, felicitó al Sr. Menchaca y prometió el estudio y la cooperación oficial.

Damos á continuación el discurso del Sr. Menchaca que fué varias veces interrumpido por los aplausos de la concurrencia:

Señor Ministro:

Señoras, señores:

Las grandes satisfacciones, los sentimientos verdaderos que nacen puros é ingenuos, como las flores en los frescos valles, no encuentran matices de expresión perfecta en la policromía rica pero convencional de la palabra, vibran en el ambiente, se trasmiten como irradiaciones simpáticas de corazón á corazón, de cerebro á cerebro y su

acción comunicativa debe producir en el ánimo del que las origina, del benefactor, del esperado caballero del Graal, heraldo de Justicia y de Progreso, esa sensación que acrisola y enaltece, esa placidez que parece que impregna el alma con el goce inefable del bien cumplido. Es inútil, pues, señor Ministro, que yo pretenda pintar con términos banales un agradecimiento que brilla en todas las miradas, que aletea en todas las sonrisas, que palpita en todos los ámbitos de esta expléndida morada del popular diario *Buenos Aires*, donde, gracias á la gentil hospitalidad del señor della Croce, ha refugiado su parvedad y su modestia, la embrionaria escuela, tan honrada en estos momentos, á fin de recibir dignamente á la primera autoridad docente de la República.

Y esta gran satisfacción se justifica. Después de tres años de brega incesante, de incertidumbres, de sobreexcitaciones, de ese vaiven de la decepción á la esperanza, del desaliento al nuevo brío que agostan la vida y parecen ley de los luchadores, es la primera vez que el Gobierno Nacional, por intermedio de su más alto representante, echa sus ojos sobre esta innovación artística revolucionaria, para medirla, pesarla y estudiarla con propósito serio, para ver prácticamente si es ó nó con ventajas viable y como tengo la convicción de que lo bueno y verdadero se impone, no dudo de la impresión que ha de recibir el señor Ministro y de la nueva era de impulso real que ella importará para una obra tan magna en que la acción individual, aislada, es de todo punto efímera y estéril, requiriéndose para un resultado duradero, los grandes elementos y la autoridad del poder público.

No se trata, señor Ministro, de un simple método de enseñanza, se trata de un cambio radical y completo en la teoría y la notación musicales. Indudablemente una reforma de esta clase no es de las que dominan como una necesidad vital, como una industria nueva que acrecienta la riqueza ó da empleos desconocidos á las producciones primarias, pero si no acorta el tiempo y la distancia en las especulaciones materiales, abrevia la adquisición y dominio de un arte, y como no solamente de pan vive el hombre, considérese cuánto ganaría un país joven como el

nuestro, en el concepto del mundo, si exportase algo más que granos, cueros y carnes congeladas, si demostrase que, además, tiene ambiente propicio para dar vida tan exuberante, que trasciende de sus propios límites, á una creación artística que derrumba falsos y trabajosos empirismos para sustituirlos por un conjunto de principios naturales, fundamentales, que señalan nuevos rumbos á la más amplia, flexible y expansiva de las artes bellas: la música!

Señor Ministro: al idear este sistema enteramente original, con la base científica de un alfabeto y de una gráfica geométrica, he creído prestar un servicio á cuantos de música se ocupen, intérpretes ó productores, porque el enorme bagaje del método pentagramal, no solamente prolonga de modo indefinido su aprendizaje, sino que entorpece la expontaneidad de las concepciones de los compositores, supeditados por la engorrosa división métrica de los compases y la abrumadora contabilidad interválica.

La música en boga, formada como por aluvión, por el concurso incongruente de las generaciones sin cuento que se han sucedido en once siglos, carece de orden, de uniformidad y de todas las condiciones esenciales de un método; es empírica, relativa é interpretativa y se la llega á poseer únicamente á trueque de tesonero esfuerzo, de años de técnica y sobre todo á favor de innatas predisposiciones.

Mi sistema, señor Ministro, se funda en la representación independiente, propia é invariable de los sonidos simples que obedecen á la ley de afinidad de sucesión, que se llama escala. Su gráfica se reduce á tres elementos tan sencillos como flexibles en su aplicación: la figura, un óvalo con un extremo agudo que encarna los sonidos en sí mismos, como entidades básicas, según la dirección del vértice indicador, siendo así uno y vario á la vez; la línea perpendicular sencilla y doble que determina la gravedad y el punto que precisa la duración. Tiene tres unidades: la gráfica, el solo signo á que acabo de referirme, la unidad de tiempo, el segundo,—por lo que cualquier péndulo de reloj sirve de metrónomo—y la unidad interválica ó sea el *grado*, expresión sintética y típica de la equivalencia ó igualdad relativa del número y amplitud de las vibracio-

nes existentes entre un sonido y sus inmediatos ascendente y descendente en la escala general. Esta creación permite determinar de manera elemental y precisa la relación interválica de todos los sonidos entre sí, arrojando una claridad inmensa, que las reduce y simplifica, en el estudio de a armonía y de la composición.

No es posible, señor Ministro, dentro de los límites á que debo circunscribirme, dar una idea completa del nuevo sistema, enumerar todos los errores que derrumba y las verdades hasta hoy ignoradas que erige y voy á concretarme para que el juicio sea ponderado y exacto, á hacer conocer las deficiencias con que se ha realizado la enseñanza, por la carencia absoluta de medios docentes.

Al comenzar en 1903 mi primer curso teórico en La Plata, no tenía una sola nota, ni una sola palabra escritas. El texto que apareció en 1904 gracias al concurso del señor Ministro de Obras Públicas de la Provincia, ingeniero Angel Etcheverry, se formó con las lecciones que dicté en clase. No tenemos todavía un ejercicio, una sola pieza impresa; todo nuestro haber musical, ya considerable, es manuscrito por las propias discípulas. El primer piano con el nuevo teclado pude traerlo á esta ciudad recién en noviembre de 1903, de modo que, mis más antiguas adeptas, sólo tienen dos años y cuatro meses efectivos de estudio práctico del piano. ¡Y qué forma de estudio! Por horas reglamentarias pues ninguna, con excepción de la niña Pilar Villar, tiene piano en su casa. Juzgue el señor Ministro y el público de esta enorme desventaja.

De un viaje á Europa, que espero poder realizar en breve, depende que se reciban los nuevos pianos, directamente de las grandes fábricas. Perdone, señor Ministro. estas minucias, indispensables para guía del criterio de relación y de comparación, que, en este caso, debe presidir el juicio.

No voy, pues, ni podría ser aún por arte de encantamiento, á presentar concertistas al señor Ministro, sino discípulas, por cuyos adelantos y manera de exponer, podrá juzgar de la bondad teórica y práctica del nuevo sistema. No pido indulgencia, pido sí, al distinguido auditorio que me favorece con su presencia y especialmente al señor Mi-

nistro, un esfuerzo fácil á su privilegiada idiosincracia, para substraerse á la magia de los espejismos deslumbradores de la vieja escuela, pletórica de maestros, de virtuosos, de riquezas y elementos de todo orden y poder considerar esta innovación con un espíritu independiente é inductivo, para prever á qué podrá llegar este recién nacido, hasta hoy puede decirse abandonado á sí mismo, sin más sustento, calor y vida que el que le prestan el entusiasta núcleo de mis discípulas, que han sabido arrostrar hasta las burlas de la rutina y de la envidia y que en su noble empeño, recuerdan la misteriosa y legendaria loba de la mitología latina, que amamantó á los fundadores de Roma.

Señor Ministro: sé que no trabajo para un éxito inmediato y lo hago únicamente por el ideal, por el perfeccionamiento, por amor al bien y á lo mejor. En esta creación trascendente, no soy más que un punto de partida, un exponente simple, un sonido fugaz que ha de arrastrar y desvanecer la onda sin término del tiempo y por lo mismo, nada pido, nada pretendo para mí; pero sí deseo con toda el alma, que no se malogre el esfuerzo y el ejemplo de mis inteligentes colaboradoras más que discípulas y ruego al señor Ministro que si cuanto oiga y vea en este acto, lo repito, puramente relativo, le convence de que se trata de una obra original, lógica, completa, que ofrece el sólido pedestal de la ciencia á la maravillosa flor del arte, quiera prestar á los anhelos del autor por cimentarla y propagarla en todas las naciones civilizadas, los poderosos prestigios de su encumbrada intelectualidad y los eficaces medios del poder público, para beneficio de las generaciones del porvenir, nueva orientación y ensanche de los horizontes musicales y honor de la cultura artística argentina.

He dicho.

La neutralidad en la enseñanza primaria[1]

La cuestión más importante de las abordadas en el Congreso de Biarritz era la de la neutralidad escolar.

En el *Boletín* de la Liga de la enseñanza podían leerse los informes y los discursos que han explicado las razones de la cuestión planteada y el espíritu de las soluciones adoptadas.

El Consejo General de la Liga había querido reaccionar contra una ó varias falsas interpretaciones de la neutralidad escolar.

No cree que por neutralidad, ni Julio Ferry, ni Paul Bert, ni los demás ministros, autores de nuestras leyes escolares, hayan entendido un solo instante la ausencia de opiniones y de convicciones en el maestro, ó una anulación sistemática condenando al educador á no hacer obra de educador, que no puede ser tal sino á condición de ser un alma viva que inspira á otras.

La escuela de la República no es neutra é indiferente entre el antiguo régimen y el nuevo, entre las instituciones libres y el poder absoluto: ella debe enseñar francamente la República y la democracia, decía M. Leygues.

Ella tampoco es neutra en materia intelectual: no pretende tener la balanza igual entre el *Syllabus* y la Declaración de los Derechos del hombre, entre las pretensiones de la Iglesia de gobernar la Sociedad civil y las de la Sociedad civil en gobernarse á sí misma. Instituida para hacer llegar al pueblo las verdades de orden científico, se-

---

(1) Extracto del «Manuel général de l'Instruction primaire».

gún los métodos racionales, deja de lado, como extrañas á su objeto, todas las cuestiones religiosas y no admite que en el nombre de un dogma, de una autoridad eclesiástica ó de una creencia cualquiera, se le prohiba enseñar á los niños una parte cualquiera de las verdades fundadas en la ciencia.

La neutralidad verdadera, la única compatible con la dignidad del educado, como con la eficacia de la educación republicana, consiste por una parte, en abstenerse de toda ingerencia en las cuestiones religiosas; por otra parte, de todo empleo de la escuela en provecho de la política activa, esto es, sobre todo electoral.

Más, después de esta limitación de la neutralidad, el Congreso se ocupó en precisar los caracteres positivos de la enseñanza láica y de la educación republicana.

No hemos de reproducir ese texto importante, que se leerá en otra parte. Digamos solamente que el señor Leon Bourgeois ha hecho de él un magnífico comentario y que el Ministro de Instrucción Pública le ha prestado su expresa aprobación.

Un punto de ese programa debía llamar particularmente la atención de todos. Era aquel que se refiere á la enseñanza del patriotismo.

Es sabido con cuanta complacencia ciertos defensores de la patria se habían esforzado en hacer creer que la gran mayoría de los maestros franceses eran ó iban á ser presa de una fiebre de antipatriotismo. Es sabido que calumnias ya violentas, ya pérfidas, habían intentado extremar, por su cuenta, á la opinión pública. Naturalmente, la Liga de la Enseñanza no había sido mejor tratada; hubo periodistas para acusarla de ser una Liga de renegados de la Francia.

Por toda respuesta, la Liga hizo en Biarritz lo que había hecho en Lila el Congreso de los Amicales: ha sostenido en pocas palabras claras y sencillas, sin ostentación ni recriminación, las doctrinas que son las suyas y las de todos los educadores dignos de ese nombre. Ha declarado de nuevo que nuestro primer deber es inspirar á todos los hijos de la Francia, la resolución de cumplir viril y valerosamente todos los deberes cívicos y militares que necesita

la defensa nacional y mantiene que debe hacerse «sin renunciar al esfuerzo hacia la fraternidad de los pueblos».

Es lo que el señor Aulard ha definido el patrimonio según la Revolución francesa. Es lo que siempre ha afirmado el partido republicano sin exceptuar las fracciones socialistas más avanzadas, como lo decía el señor Leon Bourgeois al recordar el ejemplo de Blanqui.

Debemos decir que por esta declaración no ha habido solamente un acuerdo unánime. Con un mismo sentimiento y con un mismo anhelo el Congreso se ha complacido en expresar una vez más el patriotismo, del que nadie tiene idea de hacerse un título para la admiración pública.

Y cuando el señor Leon Bourgeois, el señor Barthon, y luego el ministro, hubieron desprendido las lecciones del Congreso, los congresales al separarse, se comunicaban expontáneamente una impresión común, la de que el Congreso de Biarritz señalaba una fecha feliz no solamente en los anales de la Liga, sino en los de la educación nacional.

F. B.

Definición de la neutralidad en la enseñanza primaria

Texto del voto adoptado por el Congreso de Biarritz

Considerando que, según las leyes escolares de la República, la escuela primaria no se limita á describir la enseñanza elemental, sino que es además un establecimiento de educación nacional que debe ejercer sobre los hijos del país la acción más adecuada para hacer de ellos ciudadanos libres, conscientes de sus deberes y de sus derechos;

Emite los votos siguientes:

1° Que la neutralidad de la escuela primaria sea definida netamente por las leyes y reglamentos;

Que esta neutralidad, motivada á la vez por el respeto á la autoridad de los padres y por la poca edad de los alumnos, esté limitada á la prescripción siguiente: la escuela debe permanecer extraña á las cuestiones confesionales y á los debates de la política activa;

2º Que el maestro, inspirándose en los principios de 1789 y aplicando el método racional, se dé por tarea esencial desarrollar:

a) En la educación intelectual, el respeto y el amor á la verdad, la reflexión personal, los hábitos de libre exámen al mismo tiempo que el espíritu de tolerancia.

b) En la educación moral, el sentimiento del derecho de la persona humana y de la dignidad, la conciencia de la responsabilidad individual al mismo tiempo que el sentimiento de la justicia y de la solidaridad sociales;

c) En la educación cívica, la adhesión al régimen democrático y á la República, que es su forma superior y ante todo, porque prima forzosamente sobre todas las demás, la adhesión á la patria, con la resolución de aceptar virilmente todos los cargos cívicos y militares que su defensa necesita, sin renunciar al esfuerzo hacia la fraternidad de los pueblos;

3º Que, fuera de sus funciones, todo maestro goce de la plenitud de los derechos de ciudadano, bajo la única reserva de guardar en sus palabras y en sus actos la medida que le impone su misión de educador nacional.

4º Que los programas sean revisados y los libros escolares examinados, en vista de una conformidad más completa á las disposiciones de la ley de 28 de marzo de 1882 relativa á laicidad de la enseñanza primaria.

ECOS DE TODAS PARTES

EXTRACTOS DE LIBROS Y REVISTAS NACIONALES Y EXTRANJERAS

El derecho del padre de familia y el derecho del hijo -La enseñanza religiosa en las escuelas de Bremen—El credo de un maestro de escuela americano—La historia en la escuela primaria—Haced cantar Como hay que hacer cantar—Educación de los aprendices en Suiza—Las plazas de juego y de gimnasia en las escuelas de Munich—El trabajo intelectual en las diferentes edades de la vida—Las bibliotecas públicas en los Estados Unidos—Una *enquête* del profesor Karl Lamprech—La lectura explicada en los cursos de adultos—Estado de la instrucción en Rusia.

El derecho del padre de familia y el derecho del hijo

En la *Revue de Métaphysique et de Morale*, M. G. Lanson consagra á esta cuestión un importante artículo, digno todo él de ser leído y meditado.

Para M. Lanson, el derecho del padre de familia es casi inviolable siempre que lo ejerza él mismo; pero sucede todo lo contrario cuando él lo delega en terceros.

«No ha sido del todo demostrado que sin este derecho de cesión, el derecho del padre no podría subsistir. No ha sido tampoco demostrado que el derecho del padre comprenda un derecho de cesión; es esto muy fácil de contestar. El derecho del padre de velar diariamente por la formación intelectual y moral de sus hijos, es evidente. El ejercicio de ese derecho es para él un deber. Siendo así, se puede dudar que tenga el derecho de renunciar, de abdicar su función de padre En todo

caso, no puede ceder su derecho. La relación de padre á hijo es una relación singular, personal, que no puede cederse porque es intransferible. El derecho fundado sobre esta relación es igualmente intransferible y tampoco se puede ceder. El niño es una persona moral; no se le puede ceder, ni ceder el lazo moral que lo ata á su padre.

Al delegar en un extraño la educación de sus hijos, el padre no coloca realmente á aquél en su lugar. Y si el Estado, respetando la relación que une el hijo al padre, no se interpone entre ellos, si deja, y debe dejar, que el padre juzgue en su conciencia de la educación, de las sugestiones, de los hábitos que por su acción directa y personal trasmite á su hijo, la situación varía cuando el padre es substituido por un extraño.

Entonces el Estado tiene el derecho de intervenir, tiene el derecho de poner condiciones á esta substitución, de exigir garantías para que en el traspaso de autoridad, el derecho de la persona moral del hijo quede preservada.

De hecho, pues, no hay conflicto entre el padre de familia y el Estado, siempre que aquél ejerza por sí mismo su derecho; el conflicto está entre el Estado y la Iglesia que quiere que el padre de familia pueda cederle siempre su derecho, sin que el Estado tenga nada que ver en ello.»

El Estado debe velar porque el derecho del hijo, *persona en formación*, sea respetado:

«El derecho del hijo es el de ser un día un hombre, una persona libre, autónoma, capaz de elegir sus actos, sus principios de acción; de distinguir la ciencia y la creencia y de medir por sí mismo con reflexión la parte que le conviene dedicar á cada una de ellas en su vida; capaz de contralorear en el fondo de su ser íntimo, de contener, de modificar las fuerzas mecánicas de lo inconsciente, del instinto, de la herencia, del hábito, y de agrandar en él el ser reflexivo, razonable, voluntario. Su derecho, es, pues, recibir una educación que lo prepare para esta autonomía, que cree y desarrolle la personalidad consciente, la reflexión, la razón, la voluntad. Sin salir de los estudios y de los problemas que convienen á su edad, tiene derecho á una educación liberal y razonable.»

Pero esto no es todo: el niño es un futuro ciudadano, un futuro padre de familia y como tal tendrá derechos que ejercer, decisiones que tomar, é importa mucho que él esté preparado á obrar con iniciativa plena.

«El padre de familia que reclama enérgicamente que se respete su derecho, está en contradicción consigo mismo y falta á su deber, si por una educación estrecha se aplica á privar á su hijo de la libertad que el mismo ejerce y á demorar la formación del verdadero maestro, el árbitro real de los hijos de su hijo.

«En fin, el niño tiene el derecho de ser dueño de sí mismo, de hacerse una personalidad propia, y no ser sólo la imagen, la continuación de su padre. Tiene el derecho de que se desarrollen en él algo más que los sentimientos y las preferencias de su padre, que se le ayude á crear en él una persona hija de la persona paterna, ligada por miles de lazos y semejante por muchos rasgos á esta persona, distinto sin embargo é independiente; capaz de pensamientos y actos en que se muestra él mismo y no su padre.»

El padre debe respetar el derecho del hijo, así entendido; y cuando confía á otros la formación de su hijo, el Estado, co-tutor del niño, debe velar porque ese derecho no sea violado. Este rol impone al Estado una obligación.

«La solución que respeta los derechos es la de la escuela no confesional, ni católica, ni protestante, ni judía, ni deísta, ni atea, ni capitalista, ni socialista, la escuela neutral, es decir, imparcial y tolerante.

Yo no quiero que se ponga el liceo del libre pensamiento contra las escuelas de la Iglesia. La escuela confesional ó sectaria (es la misma cosa), es una escuela de disolución social, una escuela de guerra civil.»

En 1871, el clero invocó el derecho del padre de familia para hacer rechazar el principio de la instrucción obligatoria. Hoy lo invoca para combatir la enseñanza laica. El artículo de M. Lanson contribuirá á determinar el valor y la sinceridad de este argumento.

La enseñanza religiosa en las escuelas de Bremen

Sabemos que en las escuelas alemanas, la enseñanza de la religión es dada por los maestros. Desde hace ya mucho tiempo, fué solicitado que esta enseñanza dejara de ser confiada á los maestros para volver á ser dada por los ministros de las distintas con-

fesiones, y fuera de la escuela. Pero sólo se habían producido algunas protestas individuales, mientras que hoy una importante manifestación colectiva contra la enseñanza religiosa acaba de producirse en un estado alemán, en la ciudad libre de Bremen.

La Asociación de maestros de esta ciudad ha encargado á una comisión especial la redacción de una solicitud pidiendo la supresión de la enseñanza religiosa en las escuelas primarias. Esa memoria que acaba de ser publicada está perfectamente fundada y es muy interesante. Las conclusiones á que llega son las siguientes:

«*La enseñanza religiosa debe ser dada fuera de la escuela y confiada á los ministros del culto. Será reemplazada en la escuela por una enseñanza moral desprovista de todo carácter confesional.*»

No sabemos si la administración escolar de Bremen tomará en cuenta la petición que se le ha hecho; de cualquier manera esta primera manifestación de los maestros alemanes en contra de la enseñanza religiosa en la escuela primaria, merece ser señalada. —*José Fèvre.*

El credo de un maestro de escuela americano

M. Carlos Wagner, el autor de «Vida simple» da cuenta en *L'Educateur,* de una visita que hizo á una casa de corrección de los Estados Unidos, dirigida por institutores cuácaros. Durante la visita llamó la atención del señor Wagner una inscripción fijada en la pared del gabinete del director y que era el credo del maestro de escuela, cuya tradución es la siguiente:

«Yo creo en los jóvenes y en las jóvenes, los hombres y las mujeres de un mañana grandioso; creo que todo lo que el joven siembra el hombre lo recogerá.

«Yo creo en la maldición de la ignorancia, en la eficacia de las escuelas, en la dignidad de la enseñanza, en la alegría de servir á los demás. Yo creo en la sabiduría revelada en la vida humana tan bien como en las páginas de un libro; en las lecciones enseñadas más por los ejemplos que por los preceptos; en la habilidad de sus manos para trabajar, tanto como en el pensamiento de su cerebro; en todo aquello que hace la vida grande y amable.

«Yo creo en la belleza del salón escolar, de la casa, en la vida cotidiana, en las puertas completamente abiertas.

«Yo creo en la risa, en el amor, en la fe, en todo ideal y en las esperanzas lejanas que nos elevan.

«Yo creo que en cada hora de cada día, recibimos una justa recompensa por todo lo que somos y por todo lo que hacemos.

«Yo creo en el presente y en sus oportunidades, en el porvenir y en sus promesas, y al divino gozo de vivir.»

«He ahí, dice á este propósito el señor Wagner, la fe en el hombre sin la cual toda nuestra fe perece en la nada y en el pesimismo.»

La Historia en la Escuela Primaria

En el *Journal des Debats*, Mr. Albert Petit, protesta contra las ideas demasiado ambiciosas de la enseñanza histórica en las escuelas primarias. Ciertos maestros, olvidando que tienen que enseñar á niños, se entregan á generalizaciones muy fuera de lugar. Con el pretexto de inculcarles desde la primera edad ideas generales, los hacen incapaces de tener jamás ninguna, puesto que una idea general debe descansar sobre hechos, bajo la pena de no ser sino una idea hueca. El niño necesita realidades, detalles concretos: es lo que él ama, lo que él retiene. Elegir entre esas realidades, hacer una selección entre esos detalles, ese es el rol del maestro.

Haced cantar

El canto es el mejor auxiliar de nuestra disciplina. Cuando veáis que vuestro auditorio se agita y os va á abandonar, haced entonar un canto agradable, acompañadlo si es posible de algunas evoluciones, de algunos movimientos gimnásticos y veréis que al empezar la segunda copla, el orden renacerá de por sí, se establecerá una nueva corriente de ideas que se traducirá en charlas, vivacidad y turbulencia del auditorio.

Si el trozo tiene algo de bello y es medianamente ejecutado, vuestros alumnos tendrán el placer de una sensación de arte, y se sentirán felices y ufanos. Después de esto, y cuando les hagáis comenzar de nuevo el trabajo, quedaréis sorprendidos de la facilidad y buena voluntad con que se aplicarán á él.

Cómo hay que hacer cantar

Enseñar y hacer cantar trozos bien escogidos, está bien, pero esto no basta, es necesario hacer cantar convenientemente.

Desde luego es absolutamente necesario prohibir á los niños gritar como tienen desgraciadamente el hábito de hacerlo; hay que acostumbrarlos á cantar lo más suavemente posible, *piano, piano*. Es con esta sola condición que sus voces podrán adquirir extensión, ser afinadas y agradables y es con esta sola condición también, que nuestros alumnos encontrarán atractivos en lo que canten y que tendremos gusto en escucharles. Sobre todo es necesario que canten con sentimiento, con expresión.

Esto es apenas posible de conseguir con los cantos ejecutados en marcha, ya sea á la entrada ó á la salida de los niños, ya sea dando vueltas alrededor del salón de clase, con acompañamiento de zuecos.

Haced cantar á vuestros alumnos al empezar ó al terminar las clases, entre dos ejercicios, pero hacedlos cantar en sus bancos, de pie, con el pecho libre, los ojos puestos en los del maestro ó maestra, quien da la entonación, marca el tiempo y dirige la ejecución.

Educación de los aprendices en Suiza

El Cantón de Zurich está á punto de realizar un progreso de los más importantes, relativo á la educación de los aprendices. Una ley actualmente en discusión y que será votada sin duda alguna, consagra el principio de la escuela obligatoria para adultos. El párrafo 10 del proyecto de ley impone especialmente á los patrones el deber de conceder á sus aprendices el tiempo necesario para frecuentar los cursos de adultos, esto es, un mínimum de 4 horas semanales tomadas del trabajo del día.

Las plazas de juegos y de gimnasia en las escuelas de Munich

De todas las grandes ciudades alemanas, la de Munich es hasta aquí la que más ha hecho para dotar de plazas de juegos á la juventud de las escuelas públicas. Desde 1890 todas las

nuevas escuelas han sido provistas de terrenos destinados especialmente á los juegos y á la gimnasia. Se calcula que de 1890 á 1902 la superficie de las plazas de juego en el interior de la ciudad ha aumentado en 12 hectáreas.

El trabajo intelectual en las diferentes edades de la vida

El doctor Dukey, después de numerosas observaciones hechas en los niños de las escuelas, fija de la manera siguiente la cantidad de trabajo intelectual compatible con el desarrollo normal del cerebro:

Para los alumnos de 5 á 8 años, 12 horas semanales; de 8 á 10 años, 18 horas; de 10 á 12 años, 21 horas; de 12 á 14 años, 25 horas; de 14 á 15 años, 30 horas; de 15 á 16 años, 35 horas; de 16 á 17 años, 40 horas; de 18 á 19 años, 50 horas.—*(Manuel genéral de l'Instructiou primaire).*

Las bibliotecas públicas en los Estados Unidos

En la *Revista Política y Parlamentaria*, Mr. Maurice Pellison, estudia en la historia, la legislación y la administración, la instalación material y el funcionamiento de las bibliotecas públicas en los Estados Unidos.

Se insiste sobre el valor educativo de esos establecimientos y sobre la importancia que los americanos le dan bajo este punto de vista. Desde mucho tiempo se han hecho en América grandes sacrificios en favor de la escuela, pero desde hace tiempo también, nos hemos apercibido de que la escuela no es la sola fuerza educatriz, que su influencia se limita á la época más corta y menos activa de la vida humana, que su acción, en suma, es insuficiente.

Por otra parte, en este país de *self help*, no podíamos dejar de valorar muy alto la educación que el individuo se da á sí mismo; según esto, no es cierto que el instrumento principal de esta auto-educación es la lectura?

De allí debía nacer la idea que no haga ver en la biblioteca pública un órgano educativo de primer orden.

Una «enquête» del profesor Karl Lamprech

Esta enquête debe ser señalada á los maestros.

El profesor Karl Lamprech «se propone estudiar la psicología de la infancia y para reunir el mayor número posible de materiales para este estudio, se dirige á todos los educadores, y muy especialmente á los profesionales... Nosotros queremos, dice, comenzar nuestros estudios por investigaciones que bajo el punto de vista práctico, presenten menos dificultades. Es por eso que empezamos por coleccionar dibujos de niños de todos los países y de todas las razas».

Siguen instrucciones sobre la *naturaleza* de los materiales á reunir y la *manera* de obtener esos materiales.

El profesor Karl Lamprech vive en Leipzig, Schillerstrasse 7.

La lectura explicada en los cursos de adultos

Este ejercicio debiera ser el más importante de los cursos de la noche. Nuestros jóvenes y nuestras jóvenes, necesitan aprender á leer y á leer en alta voz, pues no saben hacerlo. La lectura será además el medio más eficaz de desarrollar su inteligencia, de rehacer esas humanidades primarias que apenas han podido ser esbozadas en la escuela diurna. Este será entre todos el ejercicio más útil que proporcionará al maestro el medio de hacer hablar á todos esos jóvenes que parece temieran expresarse en francés; esta será la ocasión de hacer un llamado á su buen sentido, de obligarlos á conocer sus ideas, sus opiniones, para fortificarlas, rectificarlas si es necesario, discutirlas, formar el sentido crítico, en una palabra, el espíritu del libre examen. Esta será, además, la ocasión también de instruir, pues al lado de lecturas literarias, que deben ocupar el mayor tiempo, es indispensable hacer lecturas históricas, geográficas, científicas y agrícolas.

Estado de la instrucción en Rusia

Después de un trabajo que no ha durado menos de 7 años, el gobierno ruso acaba de publicar los resultados del empadronamiento general de la población, levantado en 1897.

Según la estadística adjunta á ese empadronamiento, el número de analfabetos se eleva á más de 99 millones sobre una población total de 126 millones (menos la Finlandia). De los 26 millones de rusos que no figuran entre los analfabetos, 104.000 solamente han seguido los cursos de una Universidad, 100.000 han frecuentado un gimnasio, 72.000 salen de las escuelas militares, y un millón ha sido formado por la escuela primaria. Así es que, en su conjunto, la inteligencia está centralizada en menos de 1.400.000 cabezas! No hay más de un hombre sobre tres y de una mujer sobre diez que sea capaz de firmar. Estas cifras son de una triste elocuencia, y muestran la inmensa tarea que incumbe .hacer al gobierno ruso para elevar el imperio moscovita al nivel de las grandes naciones civilizadas de Europa.
